

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN
Departamento de Didáctica y Organización Escolar



**FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LA ATENCIÓN A LA
DIVERSIDAD AFECTIVO-SEXUAL**

**MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR
PRESENTADA POR**

Melani Penna Tosso

Bajo la dirección de la doctora

Mercedes Sánchez Sáinz

Madrid, 2012



UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN. CENTRO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR

TESIS DOCTORAL

**FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LA ATENCIÓN A LA
DIVERSIDAD AFECTIVO-SEXUAL**

Doctoranda: Melani Penna Tosso
Directora: Mercedes Sánchez Sáinz

Madrid, Febrero 2012

Hasta el infinito....

AGRADECIMIENTOS

La presente investigación es el resultado de muchos años de trabajo. Años en los que hemos contado con la ayuda de personas inestimables sin las que no habríamos podido nunca llegar a realizar este proyecto. Por ello, en estas líneas quería agradecer las aportaciones de todas aquellas personas e instituciones que han colaborado de una u otra manera en la realización de este estudio.

En primer lugar mi más sentido agradecimiento a Mercedes Sánchez Sáinz por haberme dirigido la tesis como solo ella sabe hacerlo, con humor y mucha seriedad, apostando en todo momento por esta investigación, escuchándome, hablando con todas las personas que han hecho falta. Merce gracias por ser auténtica, por hacer llorar de la risa a tu alumnado, por haberme hecho mejor persona, por haber confiado en mí como docente, por saber compartir tus sueños.

Igualmente le agradezco a Mercedes García su apoyo constante, sin ella esta investigación no hubiera sido posible, así como sin la colaboración de Gonzalo Jover, coordinador del Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (MFPS) de la Universidad Complutense de Madrid (UCM), que nos permitió evaluar al alumnado de Máster.

Tampoco podríamos haber llevado a cabo esta investigación sin el apoyo de todos los profesores y profesoras del MFPS que participaron en el estudio mostrando una clara disposición e interés por colaborar. Gracias a Luís Miguel Barriguete, Soledad Gil, José Ladera, Juan Antonio Pecero, Elvira Congosto, Cesáreo Álvarez y María de los Ángeles Caballero, por dejarme parte de su escaso tiempo de clase.

Otra persona importante, gracias a la cual hemos podido realizar esta investigación, ha sido José María Salguero porque, además de ser docente en el MFPS y ofrecernos toda su colaboración para poder administrar a su alumnado el cuestionario, desde que realicé las prácticas del Curso de Aptitud Pedagógica en el IES Juan de la Cierva, me ha ofrecido siempre su ayuda con una sonrisa y he podido aprender de él a ser mejor docente.

También les agradezco a todas las personas que formaron parte del comité de expertos que supervisó el cuestionario su apoyo y dedicación, gracias a Yolanda García, Luís Pumares, Juan Miguel Belmonte, Belén Molinuevo, Octavio Moreno, Jesús Generelo, Belén de la Rosa, Eustaquio Macias, José Ignacio Pichardo y Gracia Trujillo por sus sugerencias y comentarios. Especialmente les agradezco a Gracia e Ignacio el habernos ayudado a dar forma definitiva al cuestionario, con fuerza, rigor y, siempre, con una sonrisa.

Gracias también al Departamento de Didáctica y Organización Escolar por ser mi familia académica durante estos tres últimos años, especialmente a Isidro Moreno y a José Antonio García, porque da seguridad saber que existen y que se puede contar con ellos.

Igualmente debo agradecer este trabajo a todos los alumnos y alumnas que colaboraron respondiendo el cuestionario y a todos aquellos alumnos y alumnas a los que he tenido la suerte de dar clase, porque he aprendido con ellos lo que no viene ni cabe en los libros.

En penúltimo lugar le doy las gracias a mi familia por su apoyo permanente y constante en todo lo que hago: a Stella, que me enseñó la necesidad de hacer mis deseos realidad, aunque me pudieran picar las serpientes; a Flor por hacer tan bien de hermana mayor, siendo un ejemplo a seguir para mí, aconsejándome, escuchándome y riéndose a veces de mí; a Miguel, por ser diferente y descubrirme lo que hay detrás de cada cosa y a Lucas, por jugar conmigo al fútbol y al rescate y hacer que esa niña “un poco masculina” se divirtiera tanto que no pensara en nada más.

Finalmente le quería agradecer todo el apoyo recibido a mi pareja, porque sin ella no habría podido llegar tan lejos y porque aunque esta tesis nos ha unido, en parte también nos ha separado, quitándonos muchos momentos de intimidad. Esperemos que haya valido la pena, el tiempo lo dirá.

INDICE

PLANTEAMIENTO INICIAL DEL PROBLEMA DE ESTUDIO

..... pg. 15

MARCO TEÓRICO

..... pg. 19

CONSIDERACIONES INICIALES pg. 21

BLOQUE I JUSTIFICACIÓN NORMATIVA

..... pg. 23

1. ANÁLISIS NORMATIVO GENERAL pg. 27

1.1. Normativa Internacional pg. 28

1.2. Normativa Europea pg. 51

1.3. Normativa Española pg. 61

2. ANÁLISIS NORMATIVO DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL pg. 71

3. CONSIDERACIONES FINALES pg. 117

BLOQUE II DIVERSIDAD AFECTIVO-SEXUAL

..... pg. 121

1. CONSIDERACIONES INICIALES pg. 121

2. CLAVES CONCEPTUALES	pg. 123
2.1. Sexo y Género	pg. 123
<u>La distinción sexo-género desde las teorías feministas</u>	pg. 125
<u>La distinción sexo-género desde las teorías antropológicas y sociológicas</u>	pg. 130
<u>La distinción sexo-género desde las teorías psicoanalíticas</u>	pg. 135
2.2. Orientación sexual y Práctica sexual	pg. 137
<u>La orientación sexual y las prácticas sexuales desde las teorías organicistas</u>	pg. 139
<u>La orientación sexual y las prácticas sexuales desde las teorías ambientalistas</u>	pg. 142
2.3. Identidad sexual e Identidad de género	pg. 149
3. TIPOLOGÍA DE LA DIVERSIDAD AFECTIVO-SEXUAL	pg. 151
3.1. Colectivo Gay	pg. 152
<u>Conceptualización</u>	pg. 152
<u>Evolución histórica</u>	pg. 153
<u>Situación actual</u>	pg. 155
3.2. Colectivo de Lesbianas	pg. 159
<u>Conceptualización</u>	pg. 160
<u>Evolución histórica</u>	pg. 161
<u>Situación actual</u>	pg. 163
3.3. Colectivo Bisexual	pg. 167
<u>Conceptualización</u>	pg. 167
<u>Evolución histórica</u>	pg. 170
<u>Situación actual</u>	pg. 171
Colectivo Transexual	pg. 173
<u>Conceptualización</u>	pg. 174
<u>Evolución histórica</u>	pg. 181
<u>Situación actual</u>	pg. 183
4. OTRAS MATIZACIONES	pg. 186
4.1. Movimiento LGBT	pg. 187
4.2. Teoría queer	pg. 206
<u>Crítica al binomio de sexo</u>	pg. 209
<u>Crítica del sexo como característica biológicamente determinada</u>	pg. 211

<u>Crítica al concepto de normalidad</u>	pg. 212
<u>Crítica a la rigidez de las identidades</u>	pg. 213
5. CONSIDERACIONES FINALES	pg. 215
<div style="border: 1px solid black; padding: 10px; text-align: center;">BLOQUE III HOMOFOBIA</div>	
.....	pg. 219
1. CONSIDERACIONES INICIALES	pg. 219
2. LAS FOBIAS	pg. 222
3. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA HOMOFOBIA	pg. 228
3.1. Origen del término	pg. 228
3.2 Otras propuestas terminológicas	pg. 229
3.3. Definición de homofobia	pg. 235
4. TIPOS DE HOMOFOBIA	pg. 237
4.1. Homofobia cognitiva, afectiva y conductual	pg. 237
4.2. Homofobia clásica y liberal	pg. 241
4.3. Homofobia internalizada	pg. 244
4.4. Homofobia institucional	pg. 245
5. LA HOMOFOBIA Y SU RELACIÓN CON OTRAS VARIABLES	pg. 249
5.1. Homofobia y factores de exclusión social	pg. 250
<u>Homofobia y xenofobia</u>	pg. 251
<u>Homofobia y machismo</u>	pg. 253
<u>Homofobia y discapacidad</u>	pg. 258
<u>Homofobia y clasismo</u>	pg. 261
<u>Homofobia y VIH</u>	pg. 263
<u>Homofobia y vejez</u>	pg. 264

5.2. Homofobia y disciplinas científicas	pg. 266
<u>Homofobia y medicina</u>	pg. 267
<u>Homofobia y psicología</u>	pg. 270
<u>Homofobia y antropología</u>	pg. 273
5.3. Homofobia y religiones	pg. 275
6. CAUSAS DE LA HOMOFOBIA	pg. 278
6.1. Homofobia y desconocimiento de personas LGBT	pg. 279
6.2. Homofobia y ambiente rural	pg. 280
6.3. Homofobia y nivel de estudios	pg. 281
6.4. Homofobia y edad	pg. 282
6.5. Homofobia y sexo	pg. 283
6.6. Homofobia y origen étnico y cultural	pg. 284
6.7. Homofobia y dudas sobre la propia orientación sexual	pg. 287
6.8. Homofobia e ideología política	pg. 288
7. LA HOMOFOBIA EN LOS CENTROS DE ENSEÑANZA	pg. 290
7.1. Características del bullying homofóbico	pg. 292
7.2. Consecuencias de la homofobia	pg. 295
<u>En el alumnado</u>	pg. 295
<u>En el profesorado</u>	pg. 299
<u>En las familias</u>	pg. 303
<u>En el personal de administración y servicios</u>	pg. 305
8. CONSIDERACIONES FINALES	pg. 305

<p style="text-align: center;">BLOQUE IV</p> <p style="text-align: center;">FORMACIÓN DEL PROFESORADO</p>

..... pg. 309

1. CONSIDERACIONES INICIALES	pg. 309
------------------------------------	---------

2. MODELOS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO	pg. 312
2.1. La perspectiva académica	pg. 312
<u>Modelo Enciclopédico</u>	pg. 313
<u>Modelo Comprensivo</u>	pg. 314
2.2. La perspectiva técnica	pg. 320
<u>Modelo de Entrenamiento</u>	pg. 322
<u>Modelo de Adopción de Decisiones</u>	pg. 325
2.3. La perspectiva práctica	pg. 329
<u>Modelo Tradicional</u>	pg. 330
<u>Modelo Reflexivo sobre la Práctica</u>	pg. 331
2.4. La perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social	pg. 341
<u>Modelo de Crítica y Reconstrucción Social</u>	pg. 342
<u>Modelo de Investigación-Acción</u>	pg. 352
3. FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN ESPAÑA	pg. 358
3.1. Fundamentación normativa de la formación inicial	pg. 359
3.2. Formación inicial del profesorado desde el modelo de escuela inclusiva	pg. 375
4. FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD AFECTIVO-SEXUAL	pg. 377
4.1. Propuestas existentes para la formación inicial del profesorado en diversidad afectivo- sexual	pg. 377
4.2. Dificultades para la formación del profesorado en diversidad afectivo-sexual	pg. 386
5. CONSIDERACIONES FINALES	pg. 390

<p style="text-align: center;">BLOQUE V</p> <p style="text-align: center;">CONCLUSIONES TEÓRICAS</p>
--

..... pg. 395

PARTE PRÁCTICA

..... pg. 397

CONSIDERACIONES INICIALES pg. 399

BLOQUE I ESTADO DE LA CUESTIÓN

..... pg. 401

1. HOMOFOBIA EN EL SISTEMA EDUCATIVO pg. 401

1.1. En el alumnado pg. 402

Educación Infantil pg. 402

Educación Primaria pg. 405

Educación Secundaria pg. 409

Educación Universitaria pg. 421

1.2. En las familias pg. 439

1.3. En los docentes pg. 443

1.4. En los futuros docentes pg. 458

2. CONSIDERACIONES FINALES pg. 475

BLOQUE II DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO

..... pg. 479

1. ORIGEN DEL ESTUDIO pg. 479

2. DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA DE ESTUDIO pg. 480

3. OBJETIVOS	pg. 484
4. HIPÓTESIS	pg. 484
5. VARIABLES	pg. 489
6. MÉTODO	pg. 492
6.1. Plan de muestreo	pg. 492
6.2. Características del diseño	pg. 499
6.3. Instrumento utilizado	pg. 502
<u>Definición del constructo o aspecto a medir y sus dimensiones</u>	pg. 502
<u>Composición de los ítems</u>	pg. 503
<u>Redacción de los ítems</u>	pg. 504
<u>Validación del instrumento de evaluación</u>	pg. 505
<u>Redacción definitiva del cuestionario</u>	pg. 509

<p style="text-align: center;">BLOQUE III RESULTADOS</p>
--

.....	pg. 515
1. HIPÓTESIS PRIMERA	pg. 516
2. HIPÓTESIS SEGUNDA	pg. 535
3. HIPÓTESIS TERCERA	pg. 540
4. HIPÓTESIS CUARTA	pg. 545
5. HIPÓTESIS QUINTA	pg. 548
6. HIPÓTESIS SEXTA	pg. 550

7. HIPÓTESIS SÉPTIMA	pg. 552
8. HIPÓTESIS OCTAVA	pg. 554
9. HIPÓTESIS NOVENA	pg. 556
10. HIPÓTESIS DÉCIMA	pg. 558
11. HIPÓTESIS DÉCIMO PRIMERA	pg. 560
12. HIPÓTESIS DÉCIMO SEGUNDA	pg. 562
13. HIPÓTESIS DÉCIMO TERCERA	pg. 563
14. HIPÓTESIS DÉCIMO CUARTA	pg. 565

<p>BLOQUE IV</p> <p>CONCLUSIONES</p>
--

.....	pg. 569
1. HIPÓTESIS PRIMERA	pg. 569
2. HIPÓTESIS SEGUNDA	pg. 570
3. HIPÓTESIS TERCERA	pg. 571
4. HIPÓTESIS CUARTA	pg. 572
5. HIPÓTESIS QUINTA	pg. 574
6. HIPÓTESIS SEXTA	pg. 575
7. HIPÓTESIS SÉPTIMA	pg. 576

8. HIPÓTESIS OCTAVA	pg. 577
9. HIPÓTESIS NOVENA	pg. 578
10. HIPÓTESIS DÉCIMA	pg. 579
11. HIPÓTESIS DÉCIMO PRIMERA	pg. 580
12. HIPÓTESIS DÉCIMO SEGUNDA	pg. 580
13. HIPÓTESIS DÉCIMO TERCERA	pg. 581
14. HIPÓTESIS DÉCIMO CUARTA	pg. 582

BLOQUE V DISCUSIÓN

..... pg. 583

BLOQUE VI FUTURAS LÍNEAS

..... pg. 591

1. FUTURAS LÍNEAS DE ACCIÓN	pg. 591
2. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	pg. 602
3. CONSIDERACIONES FINALES	pg. 604

<p style="text-align: center;">BLOQUE VII REFERENCIAS Y ANEXOS</p>
--

.....	pg. 607
1. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	pg. 607
2. REFERENCIAS NORMATIVAS	pg. 660
3. ANEXO I. LISTADO DE ASOCIACIONES LGBT	pg. 662
4. ANEXO II. LISTADO DE MIEMBROS DE LA COMISIÓN EVALUADORA .	pg. 664
5. ANEXO III. CUESTIONARIO ADMINISTRADO	pg. 665
6. ANEXO V. LISTADO DE ABREVIATURAS	pg. 670

PLANTEAMIENTO INICIAL DEL PROBLEMA DE ESTUDIO

Queremos comenzar este apartado con la **justificación y planteamiento** del problema de estudio inicial.

Los **orígenes de este trabajo** se remontan al año 2006, año en el que acudí por primera vez a un curso de formación para docentes sobre la atención a la diversidad afectivo-sexual a través del sistema educativo, organizado por CCOO “Transformarse para transformar”. Por entonces, yo no era todavía profesora, mi devenir profesional me había ido llevando por los caminos de la psicología clínica pero el tema del curso despertó mi interés.

Este curso supuso un antes y un después en mi percepción sobre todas las cuestiones relacionadas con la actual situación de las personas Lesbianas, Gays, Bisexuales y Transexuales (LGBT), yo pensaba hasta ese momento que no existía discriminación hacia las personas LGBT, pero a medida que realizaba el curso los ojos se me fueron llenando de lágrimas, el corazón de motivos, la cabeza de ideas y el teléfono de contactos de personas que sentían inquietudes similares y trabajaban en temas relacionados con la atención a la diversidad afectivo-sexual.

A partir de ese momento comienza una andadura de seis años que se ha concretado en esta tesis doctoral. Con la doctora Mercedes Sánchez Sáinz comencé a trabajar aspectos relacionados con la formación de los docentes y los futuros docentes en estas cuestiones, acudía a seminarios, me instruía y poco a poco empecé a colaborar con Mercedes en la realización de cursos de formación para docentes y materiales didácticos.

Nos sentíamos pioneras en este campo, apenas había investigaciones relacionadas con la atención a la diversidad afectivo-sexual en el sistema educativo hechas en España. En este sentido la aparición de la actual Ley Orgánica 2/2006, de 2 de mayo de Educación, la LOE, supuso un punto de inflexión fundamental ya que en el preámbulo de esta ley se especifica que: “Entre los fines de la educación se resaltan el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades afectivas del alumnado, la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres, el

reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual, así como la valoración crítica de las desigualdades que permita superar los comportamientos sexistas” (LOE, 2006).

Así la LOE al legitimar la necesidad de investigar sobre aspectos relacionados con la atención a la diversidad afectivo-sexual, permitió que nuestros trabajos y los de otros compañeros y compañeras en relación a estos temas fueran acogidos con interés y respeto por parte de una comunidad educativa que, hasta ese momento, no entendía que la diversidad afectivo-sexual es un tipo de diversidad más al que hay que dar una respuesta educativa de calidad desde los centros de enseñanza.

Los datos de las investigaciones que se comenzaban a realizar, señalaban elevados niveles de homofobia en los centros educativos y estos datos nos llevaron a preguntarnos por el tipo de formación que se les estaba ofreciendo a los docentes y futuros docentes en estas cuestiones.

Ante la realidad que evidenciaba una ausencia total de contenidos relacionados con estos aspectos en la formación de lo futuros docentes, decidimos realizar unas jornadas de formación sobre aspectos relacionados con la atención a la diversidad afectivo-sexual en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UCM.

Los resultados de estas primeras jornadas celebradas en el año 2010, fueron sorprendentes, se inscribieron a las mismas más de cuatrocientos estudiantes, de la Facultad de Educación y de otras facultades, especialmente de la UCM. Personas relacionadas con el mundo educativo y social que querían saber más sobre aspectos relacionados con la atención a la diversidad afectivo-sexual.

Los futuros profesionales de la educación que acudieron a estas jornadas parecían mostrar ciertas actitudes homófobas de partida pero, en mucha mayor medida, manifestaban inquietudes relacionadas con sus carencias formativas en estos aspectos.

Fue entonces cuando nos surgió la necesidad de realizar una evaluación seria de los futuros profesionales de la educación en estos aspectos, considerábamos de gran importancia saber más acerca de la homofobia existente en los futuros docentes, así como de las ideas, creencias y lagunas formativas en estos aspectos.

Pasamos, por tanto a concretar nuestra **población objeto de estudio**. En concreto nos parecía relevante evaluar al alumnado del MFPS, por ser las personas que iban a pasar a educar al alumnado de Educación Secundaria (ES), alumnado entre los que, según los datos de los estudios realizados, más elevados niveles de homofobia se manifiestan. En este sentido, la aparición en el curso 2009-2010 del mencionado MFPS supuso la aparición de un nuevo modelo de formación del profesorado de ES, un nuevo modelo que pretendía mejorar la formación de los futuros docentes en esta etapa educativa. Por otro lado, en ese momento, Mercedes Sánchez Sáinz, directora de la tesis, fue nombrada subdirectora del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE), instituto que estaba encargado de coordinar el MFPS en aquellos primeros años.

Ante este panorama nos surgieron muchas cuestiones importantes relacionadas con la formación que desde el MFPS se estaba dando a los futuros docentes. Así nos formulamos el siguiente **problema de estudio**:

¿Existen carencias formativas en los futuros docentes de ES en la atención a la diversidad afectivo-sexual?

Nuestro **objetivo general del proyecto**, por tanto, giraría en torno a demostrar si los futuros docentes de ES presentan carencias formativas para poder atender adecuadamente a la diversidad afectivo-sexual en su futura práctica docente.

MARCO TEÓRICO

CONSIDERACIONES INICIALES

En la parte teórica de la presente investigación pretendemos realizar, en primer lugar, una justificación a nivel normativo sobre la necesidad de educar, desde los centros de enseñanza, en el respeto a la atención a la diversidad afectivo-sexual y la prevención de la homofobia.

Consideramos pertinente empezar con esta **fundamentación normativa** porque nos parece fundamental, en un tema que puede resultar polémico, tomar como referencia las leyes, y lo que las mismas establecen, por encima de las opiniones o ideas particulares

Tras esta justificación normativa pasaremos a analizar la **diversidad afectivo-sexual**, sus claves y conceptos fundamentales, desde las aportaciones de las diferentes corrientes teóricas que han trabajado estas cuestiones. Este segundo apartado resulta esencial para poder entender la presente investigación ya que, sin definir qué es la diversidad afectivo-sexual, no se puede entender de qué estamos hablando y, por ende, no se puede analizar el tipo de formación que tendría que tener el personal docente para atender correctamente a este tipo de diversidad.

Posteriormente, tras haber abordado las claves normativas y conceptuales, trataremos, en el tercer apartado de la parte teórica, la **homofobia**, valorando los diferentes tipos de homofobia existentes, las variables que, de una manera u otra, se relacionan con la misma, sus causas y las características específicas de la homofobia que se da en los centros de enseñanza. No deja de ser uno de los aspectos fundamentales que pretendemos evaluar en los futuros docentes, por ello es imprescindible concretar de qué estamos hablando.

A continuación, en el cuarto y último apartado, pasaremos a analizar la **formación del profesorado**, realizando, en un primer momento, un recorrido por los diferentes tipos de formación existente, para centrarnos, con posterioridad, en la formación del futuro profesorado de ES, especialmente en lo relativo a la atención a la diversidad afectivo-sexual. Hemos considerado pertinente que este análisis de la formación del profesorado se haga tras haber justificado la necesidad de trabajar la diversidad afectivo sexual en los centros desde la fundamentación normativa y haber entendido la diversidad afectivo-sexual existente y el rechazo homóforo hacia la misma. Entendemos que, de esta manera, aplicaremos todas las claves conceptuales analizadas al punto fundamental del estudio que es la formación del

profesorado.

Por último, para finalizar la parte teórica de la presente investigación, vamos a formular una serie de conclusiones teóricas extraídas de las ideas aportadas en cada apartado.

Pasamos a desarrollar, por lo tanto, los mencionados apartados.

BLOQUE I

JUSTIFICACIÓN NORMATIVA

La normativa que justifica la necesidad de trabajar la diversidad afectivo-sexual en las aulas y, por lo tanto, la formación de los docentes y futuros docentes en estas cuestiones es uno de los fundamentos esenciales de este trabajo.

Así, la presente investigación se construye a través de un **estudio de la legislación** general vigente, internacional, europea y nacional, para centrarse, posteriormente, en la legislación específica correspondiente al sistema educativo español.

El objetivo de este análisis es extraer del mismo una serie de consideraciones que, a manera de directrices, configurarán nuestro objeto de estudio y permitirán dilucidar la pertinencia de la educación en la diversidad afectivo-sexual dentro de los centros de enseñanza.

Con la intención de comprender las implicaciones y consecuencias que se desprenden de la normativa, consideramos necesario conocer, previamente, los siguientes **conceptos claves** relativos al derecho internacional extraídos del análisis bibliográfico realizado sobre esta materia (De Esteban, 2001; Lasarte, 2002; Montero González, 2007) y que hacen referencia a los conceptos de resolución, Directiva, tratado, declaración, convención y principio. Pasamos, por lo tanto, a definir estos conceptos:

- Una Resolución es una declaración común que no ha llegado a convertirse en ley pero marca directrices a seguir, a modo de recomendaciones y no de obligaciones.
- Una Directiva supone una obligación para los países afectados que deberán llevarla a cabo aunque se les dará cierto margen en cuanto a los plazos temporales y a los medios para hacerlo. Es una obligación con márgenes variables en cuanto a su ejecución.
- Un Tratado es un acuerdo sobre un asunto, debe darse, al menos, entre dos personas jurídicas internacionales que suponga por lo tanto un acuerdo. Lo más frecuente es que este acuerdo se de entre dos Estados, pero se puede dar entre un Estado y una Asociación

Internacional.

- Una Declaración es un documento orientativo que no supone una obligación, sino una recomendación. Cuando la declaración se vuelve Pacto sí que supone una obligación para los países firmantes del mismo. Por lo tanto un Pacto supone un documento que compromete a las partes firmantes a cumplir lo que en el mismo se estipule.
- Una Convención es la declaración bilateral de la voluntad ejecutada con arreglo a la ley y destinada a producir efectos jurídicos, que pueden consistir en la creación, conservación, transferencia o extinción de un derecho. Se encuentra destinada a producir cualquier efecto jurídico. Supone el concurso de voluntades de dos o más personas al menos. Poco importa que su objeto sea crear, conservar o transferir un derecho, si el acto para producir sus efectos propios necesita la concurrencia de voluntades de las partes, cualquiera que sea el fin, el acto es una convención. Las convenciones son los contratos que crean obligaciones, como la tradición que trasfiere un derecho, o el pago. A este respecto es fundamental comprender el significado de la palabra convención: “venir juntos”.
- Un Principio es un fundamento, una base que ratifica los estándares legales internacionales vinculantes que los Estados deben cumplir si quieren hacer realidad los derechos y deberes que promulgan.

Igualmente, de cara a comprender el análisis normativo que vamos a exponer, consideramos necesario describir, con anterioridad, los principales organismos e instituciones promulgadores de las leyes que van a ser analizadas.

Estos serían, a nivel internacional, la ONU (Organización de Naciones Unidas), la OIT (Organización Internacional del Trabajo) y la OEA (Organización de Estados Americanos), y a nivel europeo la UE (Unión Europea), el CE (Consejo de Europa) y el PE (Parlamento Europeo).

- La ONU fue fundada oficialmente en 1945 por cincuenta y un países al finalizar la Segunda Guerra Mundial (Navarro García, 2008). La ONU se define a sí misma como una asociación de gobiernos, que favorece la cooperación en asuntos como el derecho internacional, la paz y seguridad internacionales, el desarrollo económico y social, los asuntos humanitarios y los

derechos humanos (Marino Angulo, 2010).

Actualmente la constituyen ciento noventa y dos países por lo que la ONU es considerada la mayor organización del mundo (Navarro García, 2008) y España forma parte de esta organización desde 1955.

- La OIT fue creada en 1919, como parte del Tratado de Versalles que terminó con la Primera Guerra Mundial (Marcos-Sánchez, 2000). La OIT es la institución mundial responsable de la elaboración y supervisión de las Normas Internacionales del Trabajo.

Es la única agencia perteneciente a la ONU de carácter “tripartito” ya que cuenta con representantes de gobiernos, empleadores y trabajadores que participan en conjunto en la elaboración de sus políticas y programas, así como la promoción del trabajo decente para todos y todas. Esta forma singular de alcanzar acuerdos, da una ventaja a la OIT al incorporar el conocimiento de los tres sectores principales implicados en el empleo y el trabajo (Bonet y Olesti, 2010).

- La OEA fue fundada por veintiún países americanos en 1948, durante la novena Conferencia Interamericana celebrada en Bogotá, Colombia. Entre sus fines destaca el consolidar la paz y la seguridad en el continente americano, así como promover y consolidar las democracias representativas, respetando las políticas de no intervención.

Igualmente la OEA busca prevenir posibles causas de dificultades y asegurar el arreglo pacífico de las disputas que pudieran surgir entre los países miembros, promoviendo, a través de una cooperación activa, su desarrollo económico, social y cultural. En la actualidad la OEA abarca a todas las naciones del continente americano (Tirado Mejía, 1997).

- La UE es una asociación económica y política, formada por veintisiete países europeos que se fundó después de la Segunda Guerra Mundial. Sus primeros pasos consistieron en impulsar la cooperación económica, así, la Unión se ha convertido en un enorme mercado único con una moneda común, el euro (Martín López y Sánchez Sánchez, 2010).

Lo que comenzó como una unión puramente económica ha evolucionado hasta convertirse

en una organización activa en todos los frentes, desde la ayuda al desarrollo a las políticas educativas (Valle, 2006).

Como realidad jurídica, la UE posee cinco elementos distintivos básicos (Martín López y Sánchez Sánchez, 2010):

- Es una asociación de estados europeos con una duración indeterminada.
 - Se creó y actualmente se rige por tratados internacionales.
 - Tiene unos objetivos y valores compartidos por todos los miembros.
 - Está dotada por una estructura de órganos permanentes.
 - Puede ejercer derechos jurídicos, ejecutivos y legislativos para la consecución de los objetivos que persigue ya que goza de personalidad jurídica internacional propia.
- El CE es el máximo órgano decisorio de la UE, está compuesto por los jefes de estado y de gobierno de los países miembros y el presidente o presidenta del Consejo Europeo. El presidente o la presidenta es asignado semestralmente mediante un sistema rotatorio igualitario para garantizar la equitativa representatividad de todos los países miembros.

La composición del CE puede variar en función del tema a tratar, así, los representantes de los estados miembros suelen ser los ministros de un ámbito determinado relacionado con el tema en cuestión. El CE se pronuncia por consenso y tiene como principal cometido definir las políticas generales de la UE y dar el impulso necesario para su desarrollo (Martín López y Sánchez Sánchez, 2010).

- El PE está compuesto por setecientos cincuenta y cuatro eurodiputados a los que se les considera representantes de los ciudadanos de la UE. Cada país miembro cuenta con un cupo de representantes en el PE, el número de representantes con los que cuenta cada país no se hace en función del número de habitantes de dicho país, sino de una manera proporcionada que favorece a los países con menos habitantes ya que cada país podrá tener un mínimo de seis representantes y un máximo de noventa y seis eurodiputados.

Las coaliciones dentro del PE no se hacen en función del país al que pertenece el eurodiputado, sino en función de su grupo político. El PE cuenta con veinte comisiones, que se reúnen a lo largo del año fundamentalmente en Bruselas (Borrás, 2010).

1. ANÁLISIS NORMATIVO GENERAL

El siguiente análisis normativo se basa en el marco conceptual anteriormente expuesto y tiene en cuenta las **escasas revisiones** de las leyes internacionales y nacionales que se han realizado **en lo relativo a los derechos de las personas LGBT** (Alventosa, 2008; Carreras, 1997; Montero González, Cano Palomares, Llombart, Cabrera, Villagrasa y, Panelles, 2007; Ottosön, 2006 y 2007; Platero, 2004; Petit, 2001; Tabajdi, 2000; Siles, 2010).

La importancia en esta investigación del estudio de la normativa general, no exclusivamente educativa, relativa a los derechos de las personas LGBT, se justifica desde la perspectiva de una **escuela que no actúa aislada** del contexto en el que se desarrolla (Marina y Bernabeu, 2007; Pozo, 2008). Los centros de enseñanza interactúan con su entorno social, próximo y lejano, y se rigen por las normativas que delimitan los derechos y deberes del conjunto de los ciudadanos.

Los **logros y avances legislativos y sociales**, incluidos los avances en cuanto a los derechos de las personas LGBT, afectan a la totalidad del sistema educativo que debe hacer un gran esfuerzo por transmitir el conocimiento que se extraer de estos avances y preparar al alumnado para que pueda vivir en una sociedad que se configura a partir de sus leyes.

Así, siguiendo a Pozo (2008), podemos entender el aprendizaje como un viaje de ida y vuelta entre la neurona, el individuo, y la cultura, el entorno. Viaje que si queremos que sea útil al alumnado deberá estar actualizado y basarse en la legislación vigente.

Aunque “lo mismo que el color de la piel, la afiliación religiosa o el origen étnico, la homosexualidad debe ser considerada como un dato no pertinente en la construcción política del ciudadano y en la calificación del sujeto de derecho” (Borrillo, 2001: 15), lo cierto es que a lo largo de la historia, este aspecto ha sido tenido en cuenta a nivel legislativo.

Así, ante la situación de exclusión que han padecido históricamente las personas LGBT, han surgido leyes que han intentado e intentan devolver la equidad a las personas homosexuales, bisexuales y transexuales, tal y como ha ocurrido con las mujeres, cuya **discriminación**

histórica, a nivel legal y social, ha tenido y tiene que ser combatida con normativas que favorezcan su discriminación positiva, en aras de llegar a la igualdad.

Para la realización del análisis de la fundamentación normativa general hemos distinguido entre **tres tipos de normativas**, la internacional, la relativa a la UE y la española, cada una de las cuales aparecen expuestas en función de su orden cronológico de aparición. Sin embargo, cuando una normativa deriva en otra posterior, se la ha situado junto a la misma sin respetar, en este caso, el orden cronológico de aparición de las leyes. Consideramos que de esta manera la exposición gana en claridad y se facilita su entendimiento.

1.1. Normativa Internacional

En función de lo expuesto, a nivel INTERNACIONAL destacamos la siguiente normativa que presentamos respetando su orden de aparición cronológico:

- La **Declaración relativa a los fines y objetivos de la OIT** adoptada por dicha organización en 1944, en su punto II afirma que “todos los seres humanos, sin distinción de raza, credo o sexo tienen derecho a perseguir su bienestar material y su desarrollo espiritual en condiciones de libertad y dignidad, de seguridad económica y en igualdad de oportunidades” (Organización Internacional del Trabajo, 1944: 1). Es responsabilidad de la OIT examinar y considerar, teniendo en cuenta este objetivo fundamental, cualquier programa o medida internacional de carácter económico y financiero para **evitar cualquier tipo de discriminación laboral**.

Se entiende que, de manera implícita, el principio de la OIT anteriormente expuesto incluye la discriminación por cuestiones relativas a la diversidad afectivo-sexual al hacer alusión a las discriminaciones por cuestiones relacionadas con el sexo, la raza o el credo de las personas. Sin embargo una alusión explícita a estas cuestiones no se hará hasta el año 2007, en un documento informativo de este organismo titulado “*La igualdad en el trabajo: afrontar los retos que se plantean*”, en el que se exponían los resultados de las acciones y programas desarrollados para erradicar las situaciones de discriminación en el lugar del trabajo.

En este documento, la OIT menciona explícitamente la discriminación por razón de orientación sexual dentro de las formas de discriminación recientemente reconocidas, junto a las discriminaciones hacia las personas mayores, las personas con discapacidad y las personas infectadas de VIH, aunque “en los Estados miembros de la Unión Europea la orientación sexual es el motivo respecto del cual se han logrado menos avances hasta ahora, en comparación con otros motivos de discriminación recién reconocidos” (Organización Internacional del Trabajo, 2007: 11), es decir, que se están logrando mayores avances para eliminar las discriminaciones por cuestiones relacionadas con la edad, la discapacidad o el VIH, que para eliminar las discriminaciones relacionadas con la orientación sexual de las personas.

Como posible causa que justifique esta situación, la OIT señala **la falta de normativa específica que vele por la eliminación de este tipo de discriminación en la gran mayoría de países.**

Así, la OIT describe la **discriminación por cuestiones de orientación sexual como un problema** relativamente **frecuente** al que deben de enfrentarse diariamente las personas LGBT en sus centros laborales. Esta discriminación adquiere las siguientes cuatro manifestaciones (Organización Internacional del Trabajo, 2007):

- **Denegación de empleo**, despido, denegación de ascenso.
- **Acoso**: bromas indeseables, indirectas y comentarios tendenciosos, abuso verbal, chismes difamatorios, apodos, intimidación y hostigamiento, falsas acusaciones de pedofilia, pintadas, llamadas telefónicas insultantes, anónimos, daños a los bienes, chantaje, violencia e, incluso, amenazas de muerte.
- **Denegación de prestaciones a la pareja del mismo sexo**, con respecto a, por ejemplo, días de asueto adicionales por diferentes razones como traslado, nacimiento de un hijo, licencia parental, cuidado de la pareja enferma, pérdida de un familiar; prestaciones educacionales para los trabajadores y su familia; suministro de bienes y servicios de calidad por parte del empleador; prestaciones de supervivencia en los regímenes de pensiones profesionales o a los efectos del seguro de vida, y seguro de enfermedad para los trabajadores y su familia.

- **Autoexclusión**, cuando, por ejemplo, una persona homosexual evita ciertos empleos, carreras o empleadores por temor a sufrir discriminación por su orientación sexual.

Además el informe de la OIT hace alusión a la **falta de estudios a este respecto**, falta de estudios que para esta organización tiene que ver con el hecho de que “la información sobre la religión o la orientación sexual de la población activa es escasa porque la legislación nacional suele prohibir que se consigne información sobre dichos particulares” (Organización Internacional del Trabajo, 2007: 12).

Esta situación que apunta la OIT abre un importante debate acerca de la forma de conciliar la protección de la información personal y el derecho de las personas a su privacidad, por una parte, con la necesidad de estudiar los temas relativos a las discriminaciones hacia las personas LGBT, por otra parte.

A lo largo de esta investigación veremos como esta dificultad señalada por la OIT es un problema frecuente en los estudios que tratan todo lo relativo a la atención a la diversidad afectivo-sexual.

Igualmente, el hecho de que una alusión directa y explícita a esta causa de discriminación laboral, por parte del organismo internacional encargado de proteger los derechos de los trabajadores, no aparezca hasta pasado el siglo XX es un reflejo sintomático de la **invisibilización** que padecen las personas LGBT y **la normalización con la que se asume la discriminación hacia este colectivo**.

- La **Declaración Universal de los Derechos Humanos**, (1948) elaborada por la ONU, establece, en su artículo primero, que “todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros” (Organización de Naciones Unidas, 1948: 1). Es decir, la Declaración Universal de los Derechos Humanos establece que no existen diferencias entre las personas, que todas las personas son igual de dignas, sea cual sea su orientación sexual, y que entre las personas nos debemos tratar fraternalmente.

Estos derechos humanos son la base de la ONU, la mayor institución garante de los derechos de las personas, sin embargo, pese a las peticiones de los colectivos LGBT para que esta organización se pronunciara explícitamente sobre los derechos de las personas homosexuales no fue hasta el año 2003 cuando se presentó la primera propuesta para que la ONU emitiera una resolución sobre los **derechos de las personas homosexuales**.

Fue en la Misión Permanente de Brasil en la que se planteó un proyecto de Resolución sobre los derechos humanos y la inclinación sexual. En la conocida como la **Resolución Brasileña**, invocando la Declaración Universal de los Derechos Humanos se instaba a todos los Estados a promover y proteger los derechos humanos de todas las personas independientemente de su orientación sexual. El texto del mencionado proyecto provocó un gran debate. Así, la Organización de la Conferencia Islámica, propuso una moción de «no acción» para que la Comisión no tomase ninguna decisión con respecto a esta resolución. Esta moción fue rechazada aunque por muy poca diferencia de votos. Ante la polémica levantada, la ONU decidió que se aplazara el debate hasta el siguiente periodo de sesiones, retirándose dicha propuesta definitivamente en 2005 al no haber logrado el apoyo unánime del conjunto de países que forman la ONU (Alventosa, 2008).

Durante el año siguiente, en la Comisión de Derechos Humanos de la ONU, la croata Jelena Postic, como representante de una Organización No Gubernamental (ONG), presentó una declaración en la que llamaba la atención sobre la cuestión de la identidad de género y la expresión de género. En esta declaración denunciaba la **falta de libertad de hombres y mujeres para expresarse y vivir su género más allá de las normas sociales y culturales** que cada país poseyera. Para Postic esta libertad debería incluir el derecho a la ambigüedad de género y a la contradicción de género, entendiendo que el género no es una característica dada a las personas desde su nacimiento sino la manera en que uno se expresa en la presentación externa a través del comportamiento, la vestimenta, el peinado, la voz, las características del cuerpo y otras marcas externas relacionadas.

Esta declaración **no generó ninguna respuesta** a modo de compromiso por parte de la Comisión de los Derechos Humanos de la ONU, por ello, un año después, se presentó la **Declaración de Nueva Zelanda** (2005), respaldada por treinta y dos países, solicitando a la Comisión de Derechos Humanos una resolución sobre el tema, señalando que “la orientación sexual es un aspecto fundamental de la Identidad de cada Individuo y una parte inseparable de

la misma. **Es contrario a la dignidad humana forzar a un individuo a cambiar su orientación sexual, así como la discriminación por ese motivo**” (Montero González, Cano Palomares, Llombart, Cabrera, Villagrasa y, Panelles, 2007: 21).

Tampoco esta declaración generó **ninguna respuesta** a modo de compromiso por parte de la Comisión de los Derechos Humanos, por ello Strommen, embajador de Noruega, en el año 2006, presentó la **Declaración sobre las violaciones a los derechos humanos por orientación sexual e identidad de género**, en ella se señalaba que en recientes sesiones del Consejo se habían tenido noticias de violaciones de los derechos humanos por razón de orientación sexual e identidad de género. Strommen apelaba a todos los países miembros del Consejo de Derechos Humanos a otorgar la debida atención a las violaciones de derechos humanos por orientación sexual e identidad de género, al tratarse de violaciones que atentaban contra la dignidad humana y contra los Derechos Humanos defendidos por la ONU.

La declaración de Strommen fue complementada en la misma sesión por otra presentada por Organizaciones No Gubernamentales (ONGs), la denominada **Declaración de las Organizaciones No Gubernamentales sobre orientación sexual, identidad de género y Derechos Humanos**, apoyada por cuatrocientas sesenta ONGs de setenta países diferentes (Alventosa, 2008).

Pese a todos estos avances recientes que pretenden incluir los derechos de las personas LGBT, **en la Declaración Universal de los Derechos Humanos aún no se ha realizado una resolución específica a este respecto**, en parte por el hecho de que **en determinados países miembros de la ONU la homosexualidad todavía sigue siendo un delito penado por la ley** (Alventosa, 2008; Amnistía Internacional, COGAM y Colegas, 2006; Montero González, Cano Palomares, Llombart, Cabrera, Villagrasa y, Panelles, 2007).

La historia de propuestas de resoluciones que no han alcanzado una aprobación mayoritaria por parte de la ONU infunde pesimismo en cuanto a las posibilidades de llegar a una verdadera integración de las personas LGBT en el conjunto de la sociedad, sin embargo, si nos fijamos en el número de países que se han adherido a las declaraciones, podemos afirmar que, año tras año, se han ido sumando más países, así, mientras que en la Declaración Brasileña los países que la apoyaron fueron predominantemente europeos, en las dos declaraciones posteriores, se han adherido países de otros continentes.

Por lo tanto es de esperar que con el devenir de los años cada vez sean más los países miembros de la ONU que se vayan sumando a la lucha por la igualdad de las personas LGBT. Es destacable a este respecto el hecho de que España haya manifestado, expresamente, su apoyo y respaldo a cada una de las declaraciones anteriormente enumeradas desde el año 2003 (Alventosa, 2008).

- En la **Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre** (1948), adoptada en la IX Conferencia Internacional Americana, se recogen ideas similares a las expresadas en la Declaración Universal de los Derechos Humanos pero aplicadas a la realidad de los Estados americanos y firmadas por la OEA.

Así, en su Preámbulo, se concreta que “todos los hombres nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están por naturaleza de razón y conciencia, deben conducirse fraternalmente los unos con los otros”, mientras que en el artículo II de la misma declaración se establece que “todas las personas son iguales ante la Ley y tienen los derechos y deberes consagrados en esta declaración sin distinción de raza, sexo, idioma, credo ni otra alguna” (Bonnefoy y Lagos, 1965: 189).

La Declaración Universal de los Derechos y Deberes del Hombre revierte una gran importancia si atendemos a la fecha y el lugar en el que fue formulada. Es importante tener en cuenta, a este respecto, que América es un continente en el que, aún hoy en día, los derechos de las personas LGBT son fuertemente cuestionados a nivel social, existiendo altos índices de discriminación por estas cuestiones (Ballester, 2003; Barrientos y Cárdenas, 2010; Campoy Carbera, 1999; Careaga y Sierra Cruz, 2006; Craske, 2007; Hernández, 2005; Lara y Mateos, 2006; Lumsden, 1994; Mogrovejo Aquise, 2004; Núñez Noriega, 2007; Sternberg, 2000). Por ello, los principios que se establecen en esta declaración, hace más de medio siglo, pese a no hacer una alusión explícita a las personas LGBT, sí que sientan la base para poder luchar contra las discriminaciones por cuestiones relativas al sexo.

Sin embargo, el hecho de que la Declaración haga alusión a los **derechos del hombre y no del ser humano** o del hombre y la mujer es un aspecto negativo que señala el **sexismo implícito** existente en esta Declaración y en el conjunto de la mentalidad de la Conferencia Internacional Americana.

- En la **Convención Americana sobre Derechos Humanos** (1969), la OEA señala, en su Preámbulo, su propósito de consolidar en este Continente, dentro del cuadro de las instituciones democráticas, un régimen de libertad personal y de justicia social, fundado en el respeto de los derechos esenciales del hombre. Así, desde la Convención Americana se instaba a trabajar a favor de la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre y la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Flores, Groppi y Pisillo, 2009).

Es destacable el trasfondo ideológico de esta Convención que relaciona la libertad personal y la justicia social con el respeto como un valor esencial para el ser humano, para su correcto desarrollo y para la construcción de una sociedad más justa y equitativa en las que todas las personas, con independencia de sexo y de su orientación sexual, puedan desarrollarse.

- La **Convención Internacional sobre los Derechos del Niño** (1989), elaborada por la Asamblea General de la ONU, supuso un notable avance en la consideración del menor como sujeto autónomo de derechos y como individuo al que es necesario brindar una especial protección. Esta Convención fue ratificada por la práctica totalidad de los países del mundo y estableció, como principio básico de actuación de cualquier institución, pública o privada, el interés superior del menor (Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid, 2009).

Entre los derechos reseñados se destacan los siguientes de especial relevancia para la presente investigación:

- El derecho de todos los niños y niñas, a gozar de los **mismos derechos**, con independencia del origen, sexo, idioma, religión, posición económica o familiar del menor.
- El derecho a recibir una **educación que no suponga discriminación** y permita a todos los menores crecer en igualdad de condiciones y tener las mismas oportunidades.
- El derecho de los menores de edad a tener una **protección especial** para poder desarrollarse física, mental, moral y socialmente de una forma adecuada.
- El derecho a que se **proteja** a los menores de cualquier **forma de crueldad**.

Según esta convención internacional ratificada por la práctica totalidad de los países, y vigente en España desde el año 1991, cualquier institución debe tener como prioridad absoluta el interés del menor (Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid, 2009).

No sólo a nivel educativo sino también a nivel del resto de ámbitos, se debe tratar de hacer un esfuerzo por favorecer el desarrollo integral y armónico de todos los niños y niñas, evitando y protegiendo al menor de cualquier tipo de discriminación, crueldad o violencia, incluida la homofobia, y respetando aspectos tales como su origen, sexo, y posición económica y familiar.

Se incluirían, por lo tanto, en este último punto relativo al origen, **el respeto hacia la diversidad familiar**, incluyendo dentro de la diversidad familiar a las familias homoparentales, es decir, las familias formadas por parejas de hombres o parejas de mujeres, así como monoparentales, familias con una sola madre o un único padre, familias adoptivas o familias reconstituidas (Pichardo, 2009; Sánchez Sáinz, 2009 y 2010).

Es de lamentar que la declaración sobre los Derechos del Niño (1989) no haya sido nombrada, o renombrada con el paso de los años, como la declaración de los Derechos de los Niños y las Niñas, haciendo uso de un **lenguaje no sexista**, tal y como defienden los principios que en la misma se promulgan.

- La **Declaración Universal de los Derechos Sexuales** (1997) fue adoptada por el XIII Congreso Mundial de Sexología, celebrado en Valencia. En la misma se reclamaba y exigían una serie de derechos relacionados con la sexualidad, entendiendo la sexualidad como “una parte integral de la personalidad de todo ser humano” de cuyo “desarrollo pleno depende la satisfacción de las necesidades humanas básicas como el deseo de contacto, intimidad, expresión emocional, placer, ternura y amor” (Asamblea General de la Asociación Mundial de Sexología, 1997: 1).

Esta conceptualización de la sexualidad permite entender que “dado que la salud es un derecho humano fundamental, la salud sexual debe ser un derecho humano básico”, ya que “los derechos sexuales son derechos humanos universales basados en la libertad inherente, dignidad e igualdad para todos los seres humanos” (Asamblea General de la Asociación Mundial de Sexología, 1997: 1). Es decir, que parte de la salud de las personas, implica una

correcta salud sexual y que esta **salud sexual** va a depender del respeto a la libertad de cada individuo para poder desarrollar una sexualidad propia, libre, digna y en igualdad de condiciones con el resto de personas.

En esta Declaración Universal de los Derechos Sexuales se citaban once derechos:

1. El Derecho a la Libertad Sexual, entendiendo que “la libertad sexual abarca la posibilidad de las personas de expresar su sexualidad y excluye todas las formas de coerción sexual, explotación y abuso en cualquier periodo y situaciones de la vida” (Asamblea General de la Asociación Mundial de Sexología, 1997: 1).

Esta libertad sexual aplicada al contexto del sistema educativo supone un respeto a la variedad de opciones sexuales del alumnado, con independencia de la etapa educativa que curse, respeto que incluye la posibilidad de expresar su sexualidad y la obligación de impedir cualquier tipo de coerción, explotación o abuso relativos a estas cuestiones.

2. El Derecho a la Autonomía Sexual, Integridad Sexual y Seguridad del Cuerpo Sexual, que “incluye la capacidad de tomar decisiones autónomas sobre la vida sexual dentro de un contexto de la propia ética personal y social. También incluye el control y disfrute de nuestros cuerpos, libres de tortura, mutilación y violencia de cualquier tipo” (Asamblea General de la Asociación Mundial de Sexología, 1997: 1).

Este derecho alude a las **mutilaciones sexuales** que siguen aplicándose a menores de edad en diferentes culturas del mundo, mutilaciones como la ablación, pero también aquellas mutilaciones que se practican con los **menores intersexuados**, es decir, aquellos menores cuyos órganos sexuales no están claramente definidos como masculinos o femeninos en el momento del nacimiento, que en occidente siguen siendo operados, en muchas ocasiones, en función del criterio del médico, si la familia del menor no se pronuncian al respecto del sexo que desean que su hijo o hija tenga. El sexo que el equipo médico tiende a otorgar a estos menores es el sexo femenino, por resultar más fácil la reconstrucción del órgano sexual femenino que la del órgano sexual masculino (Butler, 2001), y esta decisión se toma sin tener en cuenta la opinión del menor, lo que supone un **atentado contra el derecho sexual** anteriormente expuesto. Así, en el caso de los bebés intersexuados se impone a estos menores

de edad un sexo, sin esperar el tiempo necesario como para observar y valorar sus conductas y actitudes en relación al sexo, ni su capacidad para tomar decisiones autónomas.

3. El Derecho a la Privacidad Sexual que supone la libertad para “expresar las preferencias sexuales en la intimidad siempre que estas conductas no interfieran en los derechos sexuales de otros” (Asamblea General de la Asociación Mundial de Sexología, 1997: 1).

Preferencias sexuales como la homosexualidad, la heterosexualidad o la bisexualidad, que las personas pueden escoger con total libertad siempre y cuando no limiten la libertad de otras personas con su decisión.

4. El Derecho a la Equidad Sexual, referido “a la oposición a todas las formas de discriminación por razones sexo, género, orientación sexual, edad, raza, clase social, religión o discapacidad física, psíquica o sensorial” (Asamblea General de la Asociación Mundial de Sexología, 1997: 1).

La equidad sexual, expresada de esta manera, no deja de ser un tipo de equidad más a la que hay que aspirar si queremos habitar un mundo más justo y respetuoso con las diferencias. En este sentido resulta difícil de entender el hecho de que mientras las discriminaciones por cuestiones relativas al sexo, la raza, la clase social, la religión o la discapacidad son unánimemente censuradas por el conjunto de la sociedad y poco a poco van siendo erradicadas, **las discriminaciones por cuestiones relativas a la orientación sexual no siempre reciben la condena unánime del conjunto de los ciudadanos**. Esto lleva la homofobia continúe siendo un grave problema social mientras que las otras formas de discriminación tiendan a disminuir, tal y como apuntaba la OIT en su informe de 2007

5. El Derecho al Placer Sexual, entendido como “una fuente de bienestar físico, psicológico, intelectual y espiritual” (Asamblea General de la Asociación Mundial de Sexología, 1997: 1).

Placer que, para que se alcance, requiere de una educación sexual no basada en la censura, el ocultamiento y la coerción, sino en el respeto, el diálogo y la libertad. Así, si la educación sexual no se basa en estos últimos valores el placer sexual será muy difícil de alcanzar en las personas, con independencia de la orientación sexual que desarrollen.

6. El Derecho a la Expresión Sexual Emocional “a través de la comunicación, el contacto, la expresión emocional y el amor” (Asamblea General de la Asociación Mundial de Sexología, 1997: 1).

Este derecho supone respetar las diferentes manifestaciones sexuales, provengan de la orientación sexual que provengan. Sin embargo el respeto a las manifestaciones sexuales contrarias a la heterosexualidad en muchas ocasiones no son consentidas en los centros educativos donde los besos o cualquier otra manifestación afectiva entre personas del mismo sexo no recibe la misma consideración ni la misma comprensión que las mismas expresiones realizadas entre personas del sexo contrario.

7. El Derecho a la Libre Asociación Sexual que dé a todas las personas, con independencia de su orientación sexual, “la posibilidad de casarse o no, de divorciarse y de establecer otros tipos de asociaciones sexuales” (Asamblea General de la Asociación Mundial de Sexología, 1997: 1).

Este derecho, presente en España gracias a la Ley 13/2005, de 1 de julio, por la que se modifica el Código Civil en materia de **derecho a contraer matrimonio**, supone un aspecto esencial en la lucha por la **igualdad de derechos** de las personas LGBT y de los hijos e hijas que surjan de estas asociaciones sexuales.

Aunque la ley española se explicará con más detalle en el apartado destinado a la fundamentación normativa española, a este respecto sí podemos señalar los siguientes países en los que el matrimonio entre personas del mismo sexo está consentido legalmente: Países Bajos (desde 2001), Bélgica (desde 2003), España (desde 2005), Canadá (desde 2005), Sudáfrica (desde 2006), Noruega (desde 2009), Suecia (desde 2009), Portugal, Islandia y Argentina (desde 2010). A estos países hay que sumar jurisdicciones de Estados Unidos: Massachusetts (desde 2004), Connecticut (desde 2008), Iowa y Vermont (desde 2009), Nuevo Hampshire y Washington (desde 2010) y California (desde el 2012) y una jurisdicción de México, México, D. F. (desde 2010).

8. El Derecho a Tomar Decisiones Reproductivas, Libres y Responsables, que permitan a las personas “decidir sobre tener descendencia o no, el número y el tiempo entre cada uno, y el

derecho al acceso a los métodos de regulación de la fertilidad” (Asamblea General de la Asociación Mundial de Sexología, 1997: 1).

Este derecho está limitado para las personas LGBT en prácticamente la totalidad de los países del mundo, las dudas sobre la capacidad de las personas homosexuales para criar y educar a los menores a su cargo está en la base de las restricciones de derechos a este respecto. Además, en los países donde se permite a las personas LGBT tener descendencia, los procesos deben de ser realizados, en la mayoría de las ocasiones, por la vía privada lo que restringe el acceso a este derecho exclusivamente a las personas con un estatus económico alto.

9. El Derecho a la Información Basada en el Conocimiento Científico sobre la Sexualidad “libre de presiones externas y difundida de forma apropiadas en todos los niveles sociales” (Asamblea General de la Asociación Mundial de Sexología, 1997: 1).

Este derecho viene a reclamar que la ideología, política o religiosa, se aparte de la información sexual, también en los centros de enseñanza donde determinados sectores sociales, en España principalmente los relacionados con la iglesia católica, quieran monopolizar la educación sexual de los menores bajo la premisa de su supuesta imparcialidad y rigor (Savater, 1997).

10. El Derecho a la Educación Sexual Comprensiva, desde la perspectiva de que la Educación Sexual es “un proceso que dura toda la vida, desde el nacimiento y debería involucrar a todas las instituciones sociales” (Asamblea General de la Asociación Mundial de Sexología, 1997: 2).

Este derecho viene a ser una continuación del anterior al promover la participación de todos los sectores sociales para garantizar una educación sexual integral que se de a lo largo de toda la vida de las personas.

11. El Derecho a la Atención Clínica de la Salud Sexual, atención sanitaria que “debe estar disponible para la prevención y el tratamiento de todos los problemas, preocupaciones y trastornos sexuales” (Asamblea General de la Asociación Mundial de Sexología, 1997: 2).

Este último derecho supone **la formación del personal sanitario** para atender y dar respuesta al conjunto de las personas, con independencia de su orientación sexual, en todo lo relativo a problemas, preocupaciones y trastornos sexuales. Igualmente supone la formación del personal docente fundamentalmente para orientar e informar al alumnado sobre estas cuestiones.

Los derechos proclamados en Valencia supusieron un hito en aquel momento y marcaron el devenir de las posteriores reclamaciones realizadas por el colectivo LGBT (Alventosa, 2008). La mencionada Declaración fue revisada y aprobada posteriormente por la Asamblea General de la Asociación Mundial de Sexología (WAS), en el XIV Congreso Mundial de Sexología, celebrado en Hong Kong dos años después.

- La **Declaración de Montreal** (Conferencia Internacional sobre los derechos humanos LGBT, 2006) fue el resultado de la primera “Conferencia Internacional sobre los derechos humanos de las personas LGBT” celebrada dentro de los “1ers Outgames Montreal 2006”.

Esta conferencia supuso un encuentro multidisciplinar, entre escritores, periodistas, políticos, artistas, activistas y personal docente, sobre temas LGBT. En la misma, partiendo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, se denuncia la situación de muchas personas LGBT en el mundo (Alventosa, 2008; Espinosa Pérez, 2008).

Este encuentro fue inaugurado por la Alta Comisionada de la ONU para los derechos Humanos, Louise Arbour, quien hizo alusión, en su discurso inaugural, a la necesidad de luchar contra cualquier tipo de violencia contra las personas LGBT, en cualquier parte del mundo, con independencia de las leyes nacionales que puedan existir en determinados países (Montero García, 2007).

La declaración de Montreal se estructura en un preámbulo y cinco apartados, así, en el preámbulo se hace referencia a los logros alcanzados en cuanto a los derechos humanos para relacionarlo con el hecho de que **“algunos países siguen sin aceptar otros dos aspectos de la diversidad humana: que dos mujeres o dos hombres se enamoren y que no sea el cuerpo con el que se nace lo que determine la identidad personal como mujer, como hombre o como ninguno de los dos”** (Conferencia Internacional sobre los derechos humanos LGBT, 2006: 1).

Aunque en la Declaración se alude expresamente a la terrible situación de las personas LGBT en Asia, África, América Latina y Europa del Este, también se señala que “para hacer realidad los derechos humanos de dichas personas, se precisan cambios en muchos niveles y en todas las partes del mundo: hay que garantizar derechos, cambiar leyes, trazar y aplicar nuevas políticas y adaptar prácticas institucionales” (Conferencia Internacional sobre los derechos humanos LGBT, 2006: 1), no sólo en los países menos desarrollados en cuanto a los derechos de las personas LGBT sino en el conjunto de los países que, por unas causas u otras, no contemplan todas las medidas necesarias para garantizar la igualdad en las personas LGBT con respecto al conjunto de la población.

El objetivo de la Declaración, es enumerar y explicar los cambios que reclama el colectivo LGBT, así como elaborar un plan de acción a escala mundial para lograr estos objetivos (Alventosa, 2008).

Para ello, en el primer apartado se citan los Derechos fundamentales de las personas LGBT, el derecho a la protección frente a la violencia procedente tanto de los Estados como de personas, organismos o instituciones públicas y privadas, el derecho a la libertad de expresión, reunión y asociación, así como la libertad para tener relaciones sexuales con personas del mismo sexo.

En el segundo apartado se citan los retos a los que debe aspirar el colectivo LGBT entre los que se destacan: el derecho a realizar una campaña de información y visibilización a nivel mundial sobre la situación de las personas LGBT en el mundo, el derecho de asilo político para las personas LGBT y la elaboración de tratados internacionales a este respecto.

El apartado tercero se centra en la diversidad de las personas LGBT, haciendo especial alusión a la amplia variedad de personas, características y situaciones que se engloban bajo estas siglas y destacando la relevancia de las mujeres, las minorías étnicas y las personas transgénero, los colectivos menos visibles dentro del movimiento LGBT.

En el apartado cuarto se hace alusión a los logros alcanzados en los últimos años por parte del colectivo LGBT, logros que “son sólo parte de la historia y sólo valen para una pequeña parte del mundo” (Conferencia Internacional sobre los derechos humanos LGBT, 2006: 6). Por

ello, el colectivo LGBT aspira a alcanzar nuevas metas, entre las que se destacan la plena igualdad en todos los sectores de la vida social, haciendo especial alusión a la importancia de aspectos como la sanidad, los medios de comunicación o la educación.

En concreto, con respecto a la educación, se exigen dos cuestiones, que se “incluyan lecciones sobre los derechos humanos de las personas LGBT en los **planes de estudios**” y que se “actúe **en contra de toda intimidación o violencia contra alumnos o profesores LGBT**” (Conferencia Internacional sobre los derechos humanos LGBT, 2006: 7). Estas dos últimas cuestiones resultan básicas en la lucha por la igualdad de derechos de las personas LGBT y están mutuamente relacionadas, la inclusión de temas relativos a los derechos humanos de las personas LGBT en los planes de estudios es de suponer que revertirá en menores niveles de homofobia contra alumnado y profesorado LGBT. Sin embargo, tal y como veremos en posteriores apartados, estas dos reclamaciones resultan insuficientes si queremos eliminar la homofobia del sistema educativo.

El quinto y último apartado se dedica al cambio social, un cambio que mejorará no solo la situación de las personas LGBT sino la del conjunto de la sociedad. Para este cambio social, desde la Declaración de Montreal se considera necesario un mayor **apoyo financiero**, una mayor **concienciación** “de las personas LGBT y no LGBT de la necesidad de una mayor **actuación a escala mundial** y la apelación a su sentido de la solidaridad; el fomento de una mejor cooperación, coordinación y solidaridad entre las comunidades LGBT dentro de cada país y a lo largo y ancho del mundo; la formación de alianzas estratégicas y de cooperación entre diferentes organizaciones e instituciones dentro y fuera del movimiento de derechos humanos de las personas LGBT; el fortalecimiento de su conocimiento y capacidad técnica, así como el **incremento de la profesionalización**; el fomento de las actividades culturales LGBT, para mostrar así una realidad viva y el uso de la cultura para transmitir el mensaje LGBT” (Conferencia Internacional sobre los derechos humanos LGBT, 2006: 8).

En definitiva, lo que plantea el quinto apartado de la Declaración de Montreal es que se sigan realizando acciones como las realizadas hasta el momento, pero con más apoyos, contando con personas LGBT y con personas que no se consideran LGBT, y adquiriendo paulatinamente una mayor envergadura.

La consecución de todos estos objetivos se entendía en Montreal como una meta a medio y largo plazo, por ello se emplazaba a los asistentes a participar en una nueva reunión, de seguimiento y reivindicación, que tendría lugar en Copenhague en el año 2009.

- La “**Declaración sobre los derechos humanos, la orientación sexual y la identidad de género**” (2008) fue presentada en la Asamblea General de la ONU y obtuvo el respaldo de sesenta y ocho países de cinco continentes entre los que destacaban el conjunto de los países miembros de la UE. La Declaración reafirmaba el principio de **no discriminación** y **condenaba las ejecuciones, detenciones arbitrarias y violaciones de los derechos humanos** por razón de orientación sexual o identidad de género.
- Los **Principios de Yogyakarta** (2007). Son una serie de principios sobre cómo debe aplicarse la legislación internacional de Derechos Humanos (1948) en lo relativo a la orientación sexual y la identidad de género. Se redactaron a partir de una reunión que tuvo lugar en la Universidad de Gadjah Mada en Yogyakarta, Indonesia, del 6 al 9 de noviembre de 2006. A esta reunión acudieron veintinueve reconocidas y reconocidos especialistas en legislación internacional sobre derechos humanos, identidad sexual e identidad de género, procedentes de veinticinco países (Alventosa, 2008), entre los que no había ningún representante español.

Por su relación con la enseñanza y el sistema educativo consideramos de especial relevancia el Principio número dieciséis, sobre el **derecho a la educación**, en el que se establece que toda persona tiene derecho a la educación, sin discriminación alguna basada en su orientación sexual e identidad de género. Desde Yogyakarta se considera que, para que este derecho sea una realidad, será necesario que a nivel educativo se realicen una serie de acciones que favorezcan y permitan su desarrollo. Acciones que deberán procurar adoptar el conjunto de los países firmantes de la Declaración, que se comprometen a que:

- a) “Adoptarán todas las **medidas legislativas**, administrativas y de otra índole que sean necesarias a fin de garantizar el acceso a la educación en igualdad de condiciones y el trato igualitario de estudiantes, personal y docentes dentro del sistema educativo, sin discriminación por motivos de orientación sexual o identidad de género” (Principios de Yogyakarta, 2007: 11).

Este principio supone que el conjunto del alumnado, con independencia de su orientación sexual o su identidad de género, o de su familia, pueda acceder a los mismos recursos educativos, sin que se le niegue la matriculación en un centro por estas cuestiones y sin que se le imponga un trato discriminatorio.

- b) “Garantizarán que la educación esté encaminada al **desarrollo de la personalidad**, las aptitudes y la capacidad mental y física de cada estudiante hasta el máximo de sus posibilidades y que responda a las necesidades de estudiantes de todas las orientaciones sexuales e identidades de género” (Principios de Yogyakarta, 2007: 22).

Este principio implica que, para que el alumnado se desarrolle de una manera integral, tiene que contemplarse la diversidad afectivo-sexual como un factor más sobre el que educar y al que atender.

- c) “Velarán por que la educación esté encaminada a inculcar **respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales**, así como el respeto a la madre, el padre y familiares de cada niña y niño, a su propia identidad cultural, su idioma y sus valores, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia e **igualdad entre los sexos**, teniendo en cuenta y **respetando las diversas orientaciones sexuales e identidades de género**” (Principios de Yogyakarta, 2007: 23).

En el punto C se hace alusión a una cuestión fundamental, la diversidad dentro de las familias y el respeto que esta diversidad merece, con independencia de la orientación sexual y la identidad de género que tengan cada uno de sus miembros.

- d) “Asegurarán que los métodos, **currículos** y recursos educativos sirvan para **aumentar la comprensión y el respeto** de, entre otras, la diversidad de orientaciones sexuales e identidades de género, incluyendo las necesidades particulares de las y los estudiantes y de sus madres, padres y familiares relacionadas con ellas” (Principios de Yogyakarta, 2007: 23).

En este principio se señala la importancia de revisar los diferentes métodos, currículos y recursos que existen actualmente en educación para poder incluir en los mismos todo lo relativo a la diversidad afectivo-sexual, teniendo en cuenta aspectos que van desde el uso que

se hace de los términos masculino y femenino, hasta los formularios de inscripción en los centros o los libros de texto.

- e) “Velarán por que las leyes y políticas brinden a estudiantes, al personal y a docentes de las diferentes orientaciones sexuales e identidades de género una adecuada **protección contra todas las formas de exclusión social y violencia**, incluyendo el acoso y el hostigamiento, dentro del ambiente escolar” (Principios de Yogyakarta, 2007: 23).

En este apartado se alude a la violencia escolar por cuestiones relacionadas con la diversidad afectivo-sexual y sus diferentes manifestaciones, considerando esta violencia como un elemento que debe ser contemplado por la normativa y a nivel político, en las acciones que se tomen para erradicar la violencia de los centros de enseñanza.

- f) “Garantizarán que a estudiantes que sufran dicha exclusión o violencia **no se les margine** o segregue por razones de protección y que sus intereses superiores sean identificados y respetados en una manera participativa” (Principios de Yogyakarta, 2007: 23).

En este punto los Principios de Yogyakarta apuntan cómo debe de atenderse al alumnado que sufra violencia o exclusión en relación con su orientación sexual o su identidad de género y se plantea que cuando esto ocurra la respuesta educativa no suponga, como en numerosas ocasiones ocurre (Platero, 2010), que se excluya y aleje al menor del centro, dejando a los agresores en las aulas, sino que se de una respuesta educativa que contemple al conjunto de los agentes y no margine más a la persona marginada, aunque este tipo de acciones conlleven un mayor esfuerzo por parte del personal docente.

- g) “Adoptarán todas las medidas legislativas, administrativas y de otra índole que sean necesarias a fin de garantizar que la disciplina escolar se administre de modo compatible con la **dignidad humana**, sin discriminación ni castigos basados en la orientación sexual, la identidad de género de las y los estudiantes, o su expresión” (Principios de Yogyakarta, 2007: 23).

Este principio alude a la necesidad de elaborar una normativa que permita hacer realidad los principios anteriormente expuestos, normativa que se acompañe de las medidas

administrativas pertinentes, que refuercen y apoyen al conjunto del alumnado y tengan en cuenta las dificultades que entraña atender y educar en la diversidad afectivo-sexual en los centros de enseñanza.

- n) “Velarán por que todas las personas tengan acceso, en todas las etapas de su ciclo vital, a oportunidades y recursos para un aprendizaje perdurable sin **discriminación por motivos de orientación sexual o identidad de género**, incluyendo a personas adultas que ya han sufrido dichas formas de discriminación en el sistema educativo” (Principios de Yogyakarta, 2007: 23).

El último principio hace referencia a la necesidad de contemplar y tener en cuenta a las personas que han sufrido violencia por cuestiones relativas a su orientación sexual o su identidad de género.

Sin lugar a dudas debió de ser muy difícil y violenta la situación de las personas LGBT que se educaron cuando no solo no había ninguna ley que velara por sus derechos, sino que existían leyes que penaban su orientación sexual o su identidad de género (Generelo, 2004; Vélez-Pelligrini, 2008). El contemplar a estas personas, tenerlas en cuenta en las acciones que se emprendan a nivel educativo en relación con estas cuestiones, es una medida positiva, tanto por las aportaciones que estas personas pueden realizar como por la justicia histórica que dicho acto permitiría. Es la **memoria histórica** una medida necesaria que nos permite rescribir el pasado en el futuro y darles la razón a aquellas personas a las que se les negó, injustamente, esta razón en el pasado (Ricoeur, 2003).

Por todo ello, y teniendo en cuenta la **invisibilidad** que padecen y han padecido las personas que manifiestan una orientación sexual diferente a la heterosexual, resultan de especial relevancia las aportaciones de los principios de Yogyakarta.

Si se respetaran los Principios de Yogyakarta la atención a la diversidad afectivo-sexual en los centros de enseñanza sería una realidad. En estos principios se contempla la diversidad afectivo-sexual en aspectos tan diversos y complementarios como la **legislación**, la **educación** integral, la educación en valores, la **metodología**, el **currículo**, los **recursos educativos**, la **atención a las familias**, la **inclusión** y **prevención de la violencia**, el acceso a

recursos o la memoria histórica hacia las personas que en el pasado fueron marginadas o agredidas por estas cuestiones.

A tenor de los datos encontrados en la presente investigación no se había publicado, hasta esa fecha, una Declaración tan específica y completa como la de Yogyakarta, con acciones concretas y contemplando el conjunto de aspectos que supone la educación en diversidad afectivo-sexual en toda su complejidad.

- Tras los “1ers Outgames Montreal 2006” tuvieron lugar los “2ers Outgames Copenhagen 2009” en los que se celebró la segunda “Conferencia Internacional sobre los derechos humanos de las personas LGBT”, reunión de la que surgiría el **Catalogo de buenas prácticas de Copenhagen** (Jensen, 2009).

Este catálogo, que pretendía difundir experiencias positivas realizadas hasta la fecha para favorecer la igualdad de las personas LGBT, se divide en diez apartados, que difunden buenas prácticas en relación a aspectos como los derechos humanos, los negocios, el mercado laboral, la cultura, los medios de comunicación, la salud, el deporte, las familias, la sexualidad, el placer, las políticas en torno al cuerpo y la educación.

Con respecto a la **educación**, señalada como la **llave para promocionar los derechos humanos, la justicia social, la democracia y la cultura de la diversidad**, se destaca la experiencia del “Beijing LGBT Culture and Activity Center”, el primer centro dedicado exclusivamente a las minorías sexuales en Beijing, China, cuya página Web recibe más de cincuenta mil visitas diarias. También se citan otras experiencias positivas entre las que destaca la aprobación en Canadá de un nuevo currículum para el alumnado de ES que incorpora temas relacionados con el colectivo LGBT (Jensen, 2009).

- La **Declaración Conjunta sobre el Seguimiento e implementación de la Declaración de Viena y el Programa de Acción** realizada en el Consejo de Derechos Humanos de la ONU, en Ginebra (2011), fue expuesta por un representante de Colombia que hizo un llamado a los Estados a poner alto a la violencia, las sanciones penales y aquellas violaciones de derechos humanos relacionadas con la orientación sexual y la identidad de género, instando al Consejo de Derechos Humanos a atender estas importantes cuestiones de derechos humanos. La declaración fue firmada por ochenta y cinco estados entre los que se encontraba España.

Esta declaración contó con el apoyo del grupo más numeroso de países que haya habido hasta la fecha para apoyar el tema de la orientación sexual, la identidad de género y los derechos humanos y se fundamentó en una declaración similar entregada por Noruega ante el Consejo de Derechos Humanos en 2006 (en nombre de cincuenta y cuatro estados) y en otra declaración conjunta entregada por Argentina en la Asamblea General, en 2008 (en nombre de sesenta y seis Estados).

- En la actualidad la OEA posee un grupo de trabajo encargado de elaborar un **Proyecto de Convención Interamericana contra el racismo y toda forma de discriminación e intolerancia**.

El anteproyecto de este proyecto, único documento que, a fecha de hoy, se encuentra publicado, incluye alusiones específicas a la discriminación por cuestiones de orientación sexual e identidad de género, así, en su artículo primero, punto segundo, define la discriminación como “cualquier distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en la raza, color, etnia, sexo, edad, orientación sexual, idioma, religión, opiniones políticas o de cualquier otra naturaleza, origen nacional o social, posición económica, condición de migrante, refugiado o desplazado, nacimiento, condición infectocontagiosa estigmatizada, característica genética, deficiencia, sufrimiento psíquico incapacitante o cualquier otra condición social que tiene por objetivo o efecto anular o restringir el reconocimiento, goce o ejercicio en un mismo plano (en igualdad de condiciones) de derechos humanos y libertades fundamentales en el ámbito político, económico, social, cultural o en cualquier otro ámbito de la vida pública y privada” (Consejo Permanente de la Organización de Estados Americanos, 2007: 5).

En este anteproyecto igualmente se señala que “no constituyen discriminación las medidas o políticas de diferenciación o preferencia que adopte el Estado parte con el único objetivo de promover la integración social y el adecuado progreso y desarrollo de personas y grupos que requieran la necesaria protección” (Consejo Permanente de la Organización de Estados Americanos, 2007: 6), es decir, se plantea como una **necesidad el trabajo con los grupos discriminados** para favorecer su integración.

Por otro lado en el punto tercero del anteproyecto se establece que la **discriminación puede ser directa o indirecta**, dándose tanto en la **esfera pública como en la privada**, por cuestiones que van desde el idioma a la orientación sexual y que en ambos casos será necesaria la intervención de instituciones y organismos para trabajar en aras de la equidad.

A tenor del análisis realizado de la normativa internacional vigente se entiende que el respeto y la tolerancia hacía las diferentes manifestaciones de la diversidad humana es un objetivo prioritario de los principales organismos internacionales desde mediados del siglo XX, cuando se promulgo la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948).

El hecho de que la gran mayoría de países formen parte de estas organizaciones permite creer en la posibilidad de que estas medidas lleguen algún día a establecerse como una realidad, aunque, tal y como se observa en el Mapa de los Derechos LGBT elaborado por Asociación Internacional de Lesbianas, Gays, Bisexuales y Transexuales (ILGA), los derechos de las personas LGBT están limitados en muchos países (ver figura 1).

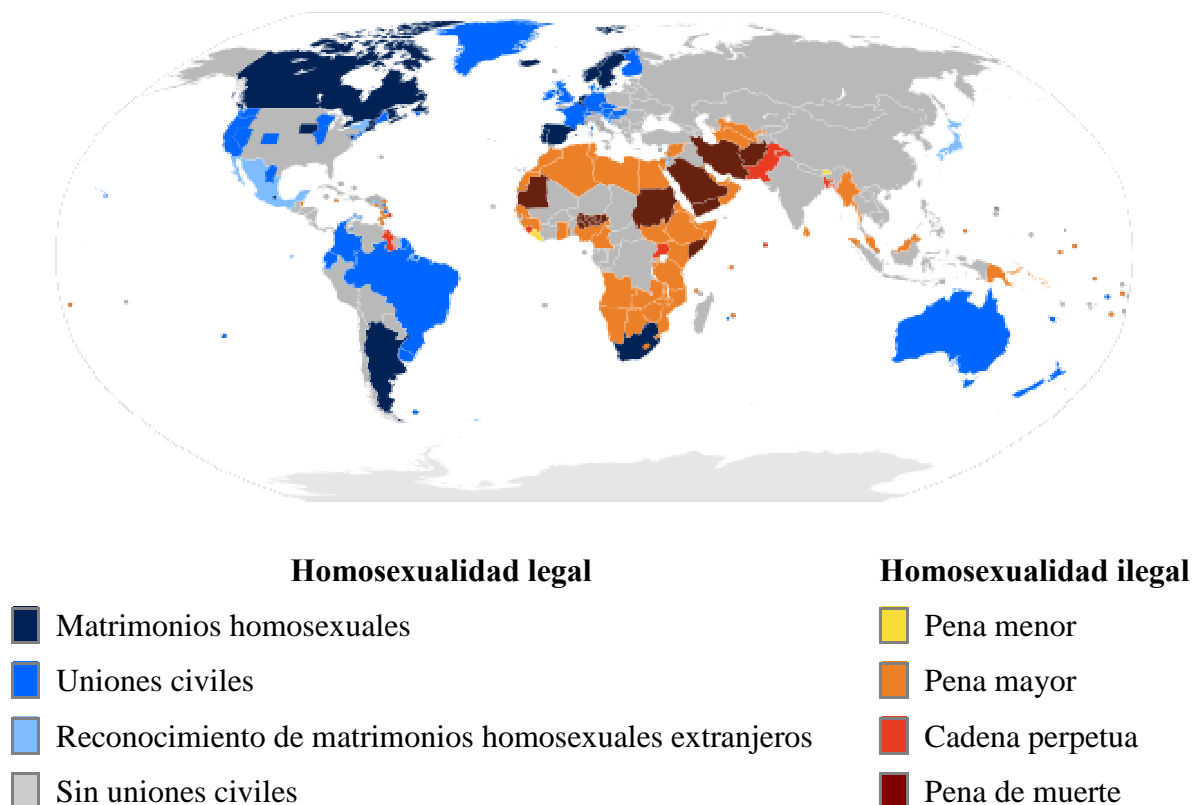


Figura 1.- Mapa sobre la situación de los Derechos LGBT en los diferentes países del mundo.

Extraído de ILGA, 2008.

Así, el análisis del presente mapa nos puede ayudar a entender la situación actual de los derechos de las personas LGBT a nivel internacional.

En este sentido el derecho al **matrimonio homosexual** aparece no solo como un derecho más de las personas LGBT, sino también como una **garantía de reconocimiento a la libertad** de estas personas. Es decir que si un país permite la unión de las personas LGBT esto significa también que en este país se entiende que no se persigue legalmente a estas personas ya que ambos tipos de leyes, las que penan las orientaciones diferentes a las heterosexuales y las que consideran legal la unión entre personas homosexuales, parecen incompatibles.

En este sentido es importante señalar como el derecho al matrimonio entre personas del mismo sexo se da en muy pocos países y, lo que resulta aún más grave, entre los países en los que es legal el matrimonio no se encuentra ningún país de Asia y solo un país de África. Es decir que en los dos continentes más poblados, África y Asia, la situación legal de las personas LGBT es muy delicada.

En relación con lo que acabamos de comentar es importante señalar que hay una serie de países en los que no se pena la diversidad sexual pero tampoco se reconoce ningún derecho a las personas LGBT. Así, en prácticamente la totalidad de Asia se puede observar esta situación que pudiera llevar a entender de una manera equivocada la situación de las personas LGBT en este continente.

La falta de leyes en cuanto al reconocimiento de las personas LGBT supone, en muchas ocasiones, ignorar la situación de estas personas, hacerlas invisibles, condenarlas a la marginación, como si no existieran.

Por todo ello el mapa de los derechos de las personas LGBT puede resultar engañoso en cuanto a la cantidad de países en los que se condena y rechaza a las personas LGBT ya que a los países en los que se pena legalmente la diversidad afectivo-sexual hay que unir los países en los que no se contempla esta diversidad como una posible manera de amar y de ser.

Así pues, podemos concluir este apartado señalando que **aunque se ha avanzado mucho en cuanto al reconocimiento de los derechos de las personas LGBT, todavía queda mucho por avanzar para que el respeto a la diversidad afectivo-sexual sea una realidad a nivel**

mundial y no un privilegio al alcance de solo un limitado número de personas, aunque resulte fundamental que exista normativa que ampare el hecho de que no haya ciudadanos de primera y ciudadanos de segunda cuyos derechos, hoy por hoy, continúan cuestionándose.

1.2. Normativa Europea

Con respecto a la normativa Europea es importante referir, en primer momento, que la normativa aquí citada hace referencia exclusivamente a los veintisiete Estados miembros de la UE, unión que se constituyó, en un primer momento, con seis países (Bélgica, Francia, Alemania, Italia, Luxemburgo y Países Bajos), para posteriormente, en 1973, incorporar a Dinamarca, Irlanda y Reino Unido, en 1981 a Grecia, en 1986 a España y Portugal, en 1995 a Austria, Finlandia y Suecia, en 2004 a Chipre, Eslovaquia, Eslovenia, Estonia, Hungría, Letonia, Lituania, Malta, Polonia y República Checa y en 2007 a Bulgaria y Rumania, últimos países que han pasado a formar parte de la Unión Europea (UE) hasta la fecha (González Bondía, 2010).

Desde esta aclaración, que circunscribe los países a los que compromete la legislación a la que hacemos alusión en este apartado, consideramos conveniente citar la siguiente normativa relativa a la lucha contra la homofobia, en función de su orden cronológico de aparición:

- **La Recomendación 924 de la Asamblea del PE de Octubre de 1981**, exhortaba a los países a no penalizar los actos homosexuales y declaraba el derecho de autodeterminación sexual, tanto de hombres como de mujeres, siempre que la persona esté en la edad legal de consentimiento prevista por las leyes del país donde viven y tenga la capacidad de dar un consentimiento personal válido.

Es decir, en 1981 el PE reconoce el derecho de toda persona adulta a elegir su sexo y esta recomendación, cuya aparición es anterior a la eliminación de la homosexualidad del listado de enfermedades mentales de la OMS (Organización Mundial de la Salud) y la APA (Asociación de Psiquiatras Americanos), supuso, asimismo, el primer reconocimiento, por parte de un organismo internacional, del derecho de cualquier persona a ser homosexual sin sufrir por ello ningún tipo de discriminación (Montero González, 2007). Sin embargo la

Recomendación 924 dejaba sin tratar la situación de los menores de edad, situación que continua siendo abordada en la actualidad por los últimos avances legislativos.

- La **Resolución del PE, de 13 de marzo de 1984**, afirma que en la lucha contra las discriminaciones de cualquier tipo, **no se pueden ignorar o aceptar pasivamente las discriminaciones, de hecho o de derecho, contra las personas homosexuales**. Tres años después que la recomendación anteriormente comentada, esta resolución inicia una serie de pronunciamientos, que continúan hasta la actualidad, del PE a favor de los derechos de las personas homosexuales (Montero González, 2007).

Es interesante que la resolución haga referencia a la lucha contra el consentimiento pasivo de las discriminaciones, ya que cuando una discriminación tiene un carácter histórico no basta con abolirla a nivel personal o institucional, también se hace necesario vigilar y censurar cualquier tipo de discriminación que siga dándose en el entorno, entendiendo que no censurarla supone seguir aceptando esa discriminación.

- La **Resolución 28/1994, de 8 de Febrero, del PE**, conocida como “la resolución Roth” en honor a la parlamentaria alemana Claudia Roth, perteneciente al Partido Verde, ecologista, del mencionado país (Alventosa, 2008; Bustelo y Lombardo, 2007; Montero García, 2007).

Esta resolución es considerada una de las resoluciones del PE más importante en la lucha por la igualdad de las personas LGBT (Pérez Contreras, 2001), recoge muchas de las reivindicaciones de los colectivos de personas homosexuales, así, en la misma se recomendaba que se pusiera fin a la prohibición de contraer matrimonio o de acceder a regímenes jurídicos equivalentes a las parejas de lesbianas o de homosexuales, garantizando a dichas uniones los plenos derechos y beneficios del matrimonio.

- El **Tratado de Ámsterdam, de octubre de 1997**, fue firmado por los ministros y ministras de asuntos exteriores de los quince países que en ese momento constituían la UE. En dicho tratado se pretendía establecer, ante una inminente ampliación de la UE, una serie de acuerdos comunes al conjunto de los estados miembros en varios aspectos fundamentales: empleo, libre circulación de ciudadanos, justicia, política exterior y de seguridad común, y reforma institucional para afrontar el ingreso de nuevos miembros.

Estos asuntos habían quedado pendientes en el Tratado de Maastricht y tampoco en Ámsterdam llegaron a resolverse (Bustelo y Lombardo, 2007). Sin embargo en este tratado se establecieron una serie de **recomendaciones** entre las que destacaban las señaladas en el artículo 13, artículo que sugería a los Estados miembros que eliminaran la discriminación basada en la orientación sexual (Chacartegui, 2001). Entraron en funcionamiento el 1 de Mayo de 1999.

Al tratarse de una recomendación y no una ley, su aplicación depende de la voluntad de los Estados miembros (Platero, 2004), lo que limita el alcance y la repercusión de las mencionadas recomendaciones, aunque en el Tratado se señala que, sin perjuicio de las demás disposiciones del Tratado, dentro de los límites de las competencias atribuidas a la CE y previa consulta al PE, podrá adoptarse acciones adecuadas para luchar contra la discriminación por motivos de sexo, de origen racial o étnico, religión o convicciones, discapacidad, edad u orientación sexual.

Posteriormente, las pretensiones de llegar a acuerdos que implicaran al conjunto de los estados miembros existentes en el Tratado de Ámsterdam se retomarían, sin éxito, en el Tratado de Niza (2001). Definitivamente estos acuerdos vinculantes se lograrán el Tratado de Lisboa (2007), tratado que establecería las competencias exclusivas, compartidas y de apoyo de la UE (Montero González, 2007).

En Lisboa se decidió en qué materias la UE es exclusivamente competente, por encima de los países miembros aislados y en que materias la Unión comparte competencias o solamente las apoya, en relación con los países miembros. Así, mientras que aspectos relacionados con la economía fueron designados como competencias exclusivas de la Unión, otros aspectos como la educación fueron asignados como competencias de apoyo, en las que los países aislados pueden tomar decisiones libremente, sin que haya un acuerdo con los otros estados miembros (Pérez Bernárdez, 2010).

Esta decisión, tomada en Lisboa por los países miembros de la UE, señala una preocupante realidad: mientras que a nivel político resulta básico y fundamental establecer acuerdos económicos, los acuerdos en materia de política educativa no son considerados con la misma importancia.

- La **Recomendación 1470, de 30 de Junio de 2000**, sobre inmigración y asilo a personas gays y lesbianas y sus parejas. Esta recomendación supone otro pequeño gesto del PE a favor de la igualdad de las personas homosexuales (Alventosa, 2008), recomendando el asilo político de todas aquellas personas que, debido a su orientación sexual, sufran discriminación en su país de origen.
- La **Recomendación 1474, de 26 de septiembre de 2000**, sobre la situación de personas homosexuales en Europa, viene a denunciar la **discriminación** que padecen y la injusticia que entraña esta discriminación. Esta recomendación provocó que el 21 de Septiembre del 2001 el CE realizara una declaración en la que lamentaba que todavía se produjeran discriminaciones y situaciones de violencia contra las personas homosexuales, poniendo énfasis en la necesidad de **tomar medidas** en las áreas de **educación** y formación profesional para combatir actitudes homófobas en ciertos círculos específicos. Según el CE, la homosexualidad todavía puede dar lugar a reacciones culturales fuertes en algunas sociedades o en sectores de estas, pero ésta no es razón válida para que los gobiernos o los parlamentos permanezcan pasivos, todo lo contrario, este hecho subraya la necesidad de promover mayor tolerancia en cuestiones de orientación sexual (Peña García, 2004).

Una vez más, la normativa viene a señalar la importancia de, no sólo **no mantener una posición neutra** con respecto la homosexualidad, ya que la histórica discriminación que han sufrido las personas homosexuales ha favorecido y favorece el establecimiento y la consolidación de medidas discriminatorias directas o indirectas contra las que es necesario luchar. Es decir, que la desigualdad no va a desaparecer porque se deje de discriminar a las personas homosexuales, será necesario también **favorecer su inclusión**.

- La **Decisión 2000/750/CE del Consejo, de 27 de noviembre de 2000**, por la que se establece un programa de acción comunitario para luchar contra la discriminación desde el año 2001 al año 2006. Este programa está dotado de un presupuesto de cien millones de euros, lo que supone un compromiso de la UE en aras de **favorecer la equidad y la igualdad e oportunidades** entre todas las personas, con independencia de sus particularidades o circunstancias (Mariño Méndez, 2006).
- La **Directiva Marco 2000/78/EC, de 27 de diciembre del 2000**, sobre igualdad de trato en el **mercado laboral**, tiene por objeto establecer un marco general para luchar contra la

discriminación por motivos de religión o convicciones, de discapacidad, de edad o de orientación sexual en el ámbito del empleo y la ocupación, con el fin de que en los Estados miembros se aplique el principio de igualdad de trato.

Así, esta Directiva prohíbe la discriminación directa o indirecta, incluida la discriminación por orientación sexual, entendiendo que existirá discriminación directa cuando una persona sea, haya sido o pudiera ser tratada de manera menos favorable que otra en situación análoga y existirá discriminación indirecta cuando una disposición, criterio o práctica aparentemente neutros pueda ocasionar una desventaja particular a personas con una religión o convicción, con una discapacidad, de una edad, o con una orientación sexual determinadas, respecto de otras personas (Montero García, 2007).

La importancia de la Directiva Marco 2000/78/EC radica en que supone un obligado cumplimiento para los Estados miembros y que los Estados candidatos tienen que implementarla antes de incorporarse a la UE, ya que la discriminación por motivos de religión o convicciones, discapacidad, edad u orientación sexual puede poner en peligro la consecución de los objetivos de la UE, en particular aquellos objetivos que tienen que ver con el logro de un alto nivel de empleo y de protección social, la elevación del nivel y de la calidad de vida, la cohesión económica y social, la solidaridad y la libre circulación de personas.

- **La Carta de los Derechos Fundamentales de la UE, de 7 de Diciembre de 2000**, se redactó con la intención de conmemorar el 50 aniversario de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Es un documento que contiene provisiones de derechos humanos proclamados por el PE, el Consejo de la UE y la CE. Una versión adaptada de la Carta fue proclamada el 12 de diciembre de 2007 en Estrasburgo, antes de la firma del Tratado de Lisboa que, una vez ratificado éste, hace la Carta legalmente vinculante para todos los países excepto Polonia y el Reino Unido (Alventosa, 2008).

El principal cometido de la Carta **es reforzar la protección de los derechos fundamentales** de los ciudadanos europeos a tenor de la evolución de la sociedad, del progreso social y de los avances científicos y tecnológicos que se han vivido en los últimos años (Bustelo y Lombardo, 2007). Para ello se estructura en tres partes: un preámbulo a modo de introducción, seis capítulos que recogen los 57 artículos que integran la carta y un último

capítulo que contiene las disposiciones generales. Cada capítulo trata sobre un derecho, y se divide a su vez en diversos artículos que desarrollan cada derecho, así por ejemplo, el capítulo I trata de la dignidad y los diversos artículos lo desarrollan, pronunciándose sobre la dignidad humana, derecho a la vida o el derecho a la integridad de la persona.

En relación con el tema de la presente investigación consideramos de especial relevancia **el capítulo II, relativo a las libertades**, entre las que se incluyen el respeto a la vida privada y personal de las personas, artículo 7, mientras que en **el capítulo III, relativo la igualdad**, se destaca el artículo 21, que prohíbe toda discriminación, incluida la orientación sexual (Alventosa, 2008).

Sin embargo, pese a los esfuerzos que supuso su redacción, la Carta de los Derechos Fundamentales de la UE es un documento **carente de compromisos serios y arriesgados**, en el que sólo aparece una referencia puntual en lo relativo a la **no discriminación por cuestiones de diversidad afectivo-sexual** (Fajardo, 2006).

Esta cita puntual resulta insuficiente cuando en otros aspectos como los derechos del menor, artículo 24, se afirma que el menor tendrá derecho a mantener relaciones periódicas con su padre y con su madre, siempre que esto no le perjudique. Es decir, en la redacción de este artículo, relativo a los derechos de los más pequeños, no se contemplan los derechos de los hijos e hijas pertenecientes a familias homoparentales o unifamiliares.

Con respeto a la igualdad entre hombres y mujeres, cuando se habla de ella en la Carta, artículo 23, se hace referencia exclusivamente a medidas para favorecer la igualdad en materia de empleo, trabajo y retribución (Fauré, 2010), dejando de lado, una vez más, la educación como un elemento clave y vertebrador de la estructura social.

- La **Directiva del CE 2000/78/CE, del 27 de noviembre 2000**, tiene por objeto establecer un marco general para la igualdad de trato en el ámbito del empleo y la ocupación en lo relativo a la no discriminación por razones de religión o convicciones, edad, discapacidad u orientación sexual (Alventosa, 2008; Montero González, 2007). Considera que la discriminación por motivos de religión o convicciones, discapacidad, edad u orientación sexual puede poner en peligro la consecución de los objetivos de la UE, en particular el logro

de un alto nivel de empleo y de protección social, la elevación del nivel y de la calidad de vida, la cohesión económica y social, la solidaridad y la libre circulación de personas.

La Directiva establece, como una obligación de los países miembros, ofrecer a estas personas protección legal si sufren cualquier tipo de discriminación laboral por estas causas. A este respecto alude, tanto a las discriminaciones directas como a las indirectas, entendiendo por discriminación indirecta un criterio, disposición o práctica, aparentemente neutros, que sin embargo, puede acarrear una discriminación hacia los colectivos anteriormente señalados.

Esta Directiva, que como toda Directiva supone un obligado cumplimiento para los países miembros de la UE, supone que el profesorado que sufra discriminación por cuestiones relativas a su orientación sexual, deberá recibir el apoyo legal necesario para enfrentarse a esta discriminación.

- La **Directiva 2002/73/CE del PE y del Consejo, de 23 de septiembre de 2002**, que modifica la Directiva 76/207/CEE del Consejo relativa a la aplicación del principio de igualdad de trato entre hombres y mujeres en lo que se refiere al acceso al empleo, a la formación y a la promoción profesionales, y a las condiciones de trabajo.

Esta Directiva tiene una importancia especial en relación a la situación de las personas transexuales, pues prohíbe la discriminación por motivos de sexo en el ámbito del empleo, señalando que la legislación comunitaria **considera la discriminación contra personas transexuales como una forma de discriminación por motivos de sexo** (Alventosa, 2008).

- La **Recomendación 1635, de 25 de Noviembre de 2003**, sobre lesbianas y gays en el deporte (Alventosa, 2008; Montero García, 2007) viene a denunciar la situación de discriminación que sufren, permanentemente, los deportistas homosexuales y aporta una serie de medidas, lamentablemente sólo a modo de recomendaciones, para intentar subsanar esta difícil situación.

- La **Directiva 2004/58/EC10, del 29 de abril de 2004**, sobre el derecho de los ciudadanos de la UE y de los miembros de sus familias a moverse y residir libremente dentro del territorio de los Estados miembro. El interés de esta Directiva reside en la definición que da

de los miembros de la familia, entre los que incluye al cónyuge así como a la pareja registrada.

- La **Directiva 2004/83/EC, de 29 de abril de 2004**, que establece normas mínimas relativas a los requisitos para el reconocimiento y el estatuto de nacionales de terceros países o apátridas como refugiados o personas que necesitan otro tipo de protección internacional y al contenido de la protección concedida. En la misma se define el término “*refugiado*” como aquella persona nacional de un tercer país que, debido a fundados temores a ser perseguido por motivos de raza, religión, nacionalidad, opiniones políticas o pertenencia a determinado grupo social, decide abandonar su país de residencia (Alventosa, 2008). Así, aunque de manera ambigua y poco precisa (Montero González, 2007), esta Directiva **permite el asilo por cuestiones de orientación sexual**.

- La **Resolución, de 8 de junio de 2005**, sobre la protección de las minorías y las políticas de lucha contra la discriminación en la UE ampliada, en la que se insta a las Instituciones de la UE, a los Estados miembros, a todos los partidos políticos democráticos europeos, a la sociedad civil así como a las asociaciones que forman parte de la misma, a que condenen todos los actos de violencia contra homosexuales y transexuales, incluidos el acoso, la humillación y la agresión verbal o física. Es decir esta resolución, en su punto 21, insta al conjunto de la sociedad a **luchar contra la homofobia**, provenga de donde provenga, mientras que en su punto 23 señala como los prejuicios continuos y la homofobia siguen existiendo en el ámbito público, por lo que se pide que la UE mantenga su presión sobre todos los Estados miembros para que respeten las normas internacionales y europeas sobre derechos humanos, por lo que, en el punto 24, se afirma que será necesaria una actuación contra la homofobia creciente ya que se observa con preocupación la violencia cada vez mayor contra los homosexuales, así como el acoso en la escuela y en el lugar de trabajo, los comentarios llenos de odio hechos por líderes religiosos y políticos, el acceso limitado a la atención sanitaria y al mercado laboral. Igualmente en ese punto se pide a la Comisión que presente una comunicación sobre los obstáculos a la libre circulación en la UE de parejas homosexuales casadas o legalmente reconocidas, y se establecen una serie de medidas conjuntas para evitar la discriminación (Alventosa, 2008).

- La **Resolución, de 18 de enero de 2006, sobre Homofobia en Europa**, en la que se condena todo tipo de violencia homófoba, verbal o física y se insta a los Estados miembros a

que trabajen por la **eliminación de toda discriminación por orientación sexual e identidad de género** (Alventosa, 2008; Montero García, 2007).

Esta Resolución surge de una serie de reflexiones sobre la homofobia, considerada como un miedo y una aversión irracionales a la homosexualidad y a la comunidad LGBT basada en prejuicios y comparable al racismo, la xenofobia, el antisemitismo y el sexismo. Miedo y aversión que se manifiestan tanto en las esferas pública y como en las esferas privadas de diferentes formas, tales como el lenguaje de odio y la incitación a la discriminación, la ridiculización, la violencia verbal, psicológica y física, así como la persecución y el asesinato, la discriminación en violación del principio de igualdad, las limitaciones injustificadas y carentes de razón de los derechos, que se ocultan a menudo tras justificaciones de orden público, de la libertad religiosa y del derecho a la objeción de conciencia.

La Resolución de 18 de enero de 2006, no obliga, pero si anima a los países miembros de la UE a que modifiquen aquellos aspectos que no favorezcan la igualdad de derechos de las personas LGBT frente al resto de la población, modificaciones relativas a la obtención de derechos como el de contraer matrimonio, para conseguir promover una cultura de libertad, tolerancia e igualdad en toda la UE, entre sus ciudadanos y en su legislación.

- La **Resolución de 14 de junio de 2006, sobre el aumento de la violencia racista y homófoba en Europa**. Esta resolución se deriva de una serie de episodios dramáticos de violencia ocurridos en Bélgica, Polonia y otros países y a las declaraciones homófobas de algunos dirigentes políticos contra las minorías religiosas y sexuales (Montero García, 2007).

- La **Decisión del Consejo 771/2006, de 17 de mayo, por la que se establece el año 2007 como el “Año Europeo de la Igualdad de Oportunidades para Todos”**. En el artículo 2 de dicha Decisión, se señalan como objetivos del Año Europeo los siguientes (Alventosa, 2008; Martínez Quinteiro et al., 2007):

- Concienciar sobre el derecho a la igualdad y a no sufrir discriminación, así como sobre la problemática de la discriminación múltiple, procurando que la población expuesta a dicha discriminación **conozca mejor sus derechos** así como la legislación europea existente en materia de no discriminación.

- Fomentar la reflexión y el debate sobre la necesidad de promover una **mayor participación de estos grupos en la sociedad** y su implicación en acciones destinadas a luchar contra la discriminación en todos los sectores y a todos los niveles.
- Facilitar y **celebrar la diversidad y la igualdad**, subrayando la aportación positiva que las personas, independientemente de su sexo, origen étnico o racial, religión o convicciones, discapacidad, edad u orientación sexual, pueden hacer a la sociedad en su conjunto.
- Promover una sociedad con más cohesión, aumentando la concienciación sobre la **importancia de suprimir los estereotipos**, los prejuicios y la violencia, de promover buenas relaciones entre todos los miembros de la sociedad, especialmente entre los jóvenes, y de impulsar y propagar los valores en que se basa la lucha contra la discriminación.

El hecho de situar la discriminación por cuestiones de orientación sexual junto a otros factores como el sexo, el origen étnico o racial, la religión o las convicciones, la discapacidad o la edad hace suponer que **desde la UE se entiende la orientación sexual como un factor de diversidad**, cuyo reconocimiento favorece y enriquece al conjunto de los ciudadanos y cuya relevancia lo sitúa a la altura de otros factores de diversidad, como el sexo, la religión o la discapacidad, que reciben, sin embargo, una mayor atención desde los diferentes ámbitos sociales, sanitarios y educativos.

- La **Resolución, de 26 de abril de 2007**, sobre Homofobia en Europa, en la que se condenan las restricciones de algunos Gobiernos al derecho de reunión de la población LGBT así como las gravísimas declaraciones de líderes polacos contra los homosexuales y “los inadmisibles planes legislativos en materia de educación que se proponían en Polonia” (Alventosa, 2008: 89) donde la defensora de los derechos del Niño de Polonia estaba elaborando una lista con las tareas que no deben confiarse a las personas homosexuales (Montero García, 2007).
- La **Constitución Europea**, en proceso de ratificación, supone un importante avance en lo que se refiere a la protección de los derechos fundamentales de las personas LGBT en la UE. En la misma se incorpora la Carta de los Derechos Fundamentales, anteriormente explicada, y

se amplían las competencias de la Unión en la lucha contra las discriminaciones (Figueruelo et al., 2005).

La Constitución fue adoptada por los Jefes de Estado y de Gobierno en el CE de Bruselas el 17 y 18 de junio de 2004, y firmada en Roma el 29 de octubre de 2004. Tras el rechazo de la CE por Francia y los Países Bajos en 2005 se encuentra actualmente en proceso de elaboración (Alventosa, 2008).

Tal y como ha quedado reflejado con lo anteriormente expuesto, **la UE está haciendo un esfuerzo en los últimos años para favorecer la no discriminación de las personas por cuestiones de orientación sexual** (Alventosa, 2008; Bustelo y Lombardo, 2007; Montero García, 2007; Peña García, 2004; Pérez Contreras, 2001).

En esta línea, las diferentes medidas legislativas expuestas a lo largo de este apartado suponen un avance considerable. Sin embargo, si se analizan las medidas adoptadas, se observa que las mismas son principalmente Recomendaciones o Resoluciones y Directivas o mediadas similares que supongan un obligado cumplimiento para los países miembros de la UE.

1.3. Normativa Española

Con respecto a la legislación Española consideramos relevante señalar la siguiente normativa:

- **La Constitución Española (1978)**, donde aparecen las siguientes citas que apoyan la igualdad de todos los ciudadanos:

Así, en el **Preámbulo** de la Constitución Española (1978) se puede leer “La Nación española, deseando establecer la justicia, la libertad y la seguridad y promover el bien de cuantos la integran, en uso de su soberanía, proclama su voluntad de (...) Consolidar un Estado de Derecho que asegure el imperio de la ley como expresión de la voluntad popular (...) Proteger a todos los españoles y pueblos de España en el ejercicio de los derechos humanos, sus culturas y tradiciones, lenguas e instituciones. (...) Promover el progreso de la cultura y de la economía para asegurar a todos una digna calidad de vida. Establecer una sociedad

democrática avanzada (...)” (Ministerio de Justicia, 2010: 17). Es de suponer que en este preámbulo cuando se expresa la necesidad **proteger a todos los españoles**, se hace referencia al conjunto de los españoles y españolas, incluidas todas aquellas personas que, además de ser españolas, son homosexuales (Sánchez Sáinz, 2009 y 2010).

- En su **artículo 14** se hace referencia al principio de que “**los españoles son iguales ante la Ley**, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social” (Ministerio de Justicia, 2010: 28). En este artículo se rescata una idea también expuesta en la Declaración de los Derechos Humanos y en la Declaración de los Derechos del Niño, la idea de que todas las personas son diferentes en cuanto a aspectos como el sexo o las condiciones o circunstancias personales, pero, de cara a la Ley, son iguales y por lo tanto deben poseer igualdad de derechos.
- En su **artículo 10.1** se proclama que “la dignidad de la persona, los derechos inviolables que le son inherentes, el libre desarrollo de la personalidad, el respeto a la ley y a los derechos de los demás son fundamento del orden político y de la paz social” (Ministerio de Justicia, 2010: 25). Este artículo se vuelve a relacionar la paz social y el orden político con **el respeto hacia las personas y su libertad** como un elemento clave para el desarrollo de su personalidad. Es decir, que sólo aceptando y respetando las diferencias se consigue la libertad suficiente como para lograr un desarrollo armónico de las personas que permita y haga posible el orden político y la paz social.
- En su **artículo 27** se refiere que “la **educación** tendrá por objeto el **pleno desarrollo** de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales” (Ministerio de Justicia, 2010: 42). Según este artículo el fin último u objeto de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad de cada alumno y alumna, pleno desarrollo que, se supone, debe incluir todo lo relativo al desarrollo sexual como una parte inherente al desarrollo de cualquier persona (Sánchez Sáinz, 2009 y 2010).
- En su **artículo 39.1** se afirma que “los poderes públicos aseguran la **protección social, económica y jurídica de la familia**” (Ministerio de Justicia, 2010: 51). Es de entender que este artículo alude a que el estado y sus diferentes organismos e instituciones, incluidos los

centros de enseñanza, protegerá a todas las familias, incluidas, se entiende, las familias homoparentales, monoparentales, reconstituidas o con hijos adoptivos (Sánchez Sáinz, 2009 y 2010).

- Mientras que en el **artículo 39.2** se afirma que “los poderes públicos aseguran, asimismo, la **protección integral de los hijos**, iguales éstos ante la Ley, con independencia de su filiación y de la madre, cualquiera que sea su estado civil” (Ministerio de Justicia, 2010: 51). Este artículo viene a señalar la importancia de proteger a los menores de una manera integral, es decir, teniendo en cuenta los diferentes factores que afectan a su desarrollo, con independencia de su filiación o procedencia o de si sus progenitores son dos madres o dos padres.

En general, la Constitución supuso una prolongación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos aplicable al estado español (Llopis, 2001). Así, en la Constitución se vuelve a defender el principio de igualdad de todos los seres humanos, de las familias y de los menores, con independencia de su origen y bajo el amparo de una educación que garantice esta igualdad.

- La **modificación en 1979 de la ley de Peligrosidad y Rehabilitación Social (LPRS) de 1970** que articulaba medidas de control para las personas homosexuales (Aliaga y Cortés, 1997; Pérez Canovas, 1996; Waaldijk y Clapham, 1993). La LPRS vino a sustituir a la Ley de Vagos y Maleantes, cuya última reformulación databa del 15 de julio de 1954 (Mira Nouselles, 2004; Platero y Gómez Ceto, 2007; Trujillo, 2008).

A diferencia de su predecesora, la LPRS no consideraba un delito ser homosexual, sino cometer actos homosexuales, lo cual, en aquel momento histórico, supuso un avance en la eliminación de las discriminaciones hacia las personas homosexuales. Su posterior modificación, casi diez años después, eliminando la referencia a “*actos homosexuales*” fue una cuestión relevante en el debate político de esa época, aunque persistió la figura del “*escándalo público*” hasta 1988 y mediante la misma se siguieron persiguiendo a los homosexuales ya que, tal y como señala Alventosa (2008) la imprecisión de términos tan ambiguos y difíciles de valorar de una manera objetiva como “*pudor*”, “*buenas costumbres*” o “*escándalo*” determinó que fueran los Tribunales quienes interpretaran el alcance de su significado.

- **El 16 de junio de 1980 se legaliza el Frente de Liberación Gay de Cataluña.** De esta manera se da permiso a la creación legal de asociaciones de personas homosexuales (Herrero Brasa, 2001; Vinyamata, 2009). Anteriormente, en 1971, se había creado de manera clandestina el primer colectivo llamado Movimiento Español de Liberación Homosexual y muchas mujeres lesbianas se reunían y agrupaban dentro del Movimiento feminista que funcionaba desde 1965 (Hernández Ojeda, 2007).
- **El Código Penal Militar elimina la homosexualidad como figura delictiva el 27 de Diciembre de 1985** (Alventosa, 2008), lo que supone un avance fundamental en la despenalización de la homosexualidad y en la normalización y aceptación social de la homosexualidad como una orientación sexual posible y respetable.
- **La Ley Orgánica 5/1992, de 29 de octubre,** de regulación del tratamiento automatizado de los datos de carácter personal, prohíbe expresamente la creación de ficheros cuya finalidad sea el almacenamiento de datos sobre la vida sexual de las personas. Esta ley revierte una gran importancia ya que estos ficheros, que habían surgido al amparo de leyes como la LPRS, habían permitido y favorecido la persecución y discriminación de muchos españoles y españolas por cuestiones relativas a su orientación sexual (Waldijk y Clapham, 1993).
- **El Código Penal, aprobado el 25 de mayo de 1996,** establece una nueva legislación para el conjunto de los españoles. Supuso una modernización democrática y progresista (Waldijk y Clapham, 1993) que había comenzado a prepararse con la llegada de la democracia, en 1978 y que tardó casi diez años en concretarse.

En relación con la diversidad afectivo-sexual, el nuevo Código Penal se mostraba más progresista e inclusivo con los derechos de las personas homosexuales al **no incluir ninguna discriminación específica hacia las personas homosexuales y sí incluir como delito la agresión por cuestiones relacionadas con la orientación sexual**. Es decir en el nuevo Código Penal la homofobia se incluye, por primera vez, como delito (Hernández, 2007; Platero, 2004).

- **La Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género (LO I/2004)** surge como una respuesta a uno de los símbolos más brutales de la desigualdad existente actualmente en nuestra sociedad, las

discriminaciones relacionadas con el género de las personas, discriminaciones que suponen violencia contra las mujeres y contra el conjunto de la sociedad, ya que esta violencia de género es entendida como todo acto de violencia física o psicológica, incluidas las agresiones a la libertad sexual, las amenazas, las coacciones o la privación arbitraria de libertad que entrañan uno de los ataques más flagrantes a derechos fundamentales como la igualdad, la vida, la seguridad y la no discriminación proclamados en la Constitución Española (Aranda et al., 2005; Burgos Ladrón, 2007). Es decir, que aunque la conocida como “*Ley de la violencia de género*” se refiere específicamente a la violencia ejercida por los hombres contra las mujeres, también alude a la violencia que ataca a la libertad sexual, entendiendo por libertad sexual la variedad de libertades sexuales que incluye el movimiento LGBT.

Esta Ley pretende dar una visión que atienda de manera integral todos los aspectos relativos a la violencia de género, frente a anteriores leyes que planteaban respuestas a situaciones concretas relativas a esta compleja problemática, como la Ley Orgánica 11/2003, de 29 de septiembre, de Medidas Concretas en Materia de Seguridad Ciudadana, Violencia Doméstica e Integración Social de los Extranjeros, la Ley Orgánica 15/2003, de 25 de noviembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal, o la Ley 27/2003, de 31 de julio, reguladora de la Orden de Protección de las Víctimas de la Violencia Doméstica (Aranda et al., 2005).

La LO I/2004 pretende seguir las recomendaciones de los organismos internacionales en lo relativo a la violencia que se ejerce sobre las mujeres. Así se basa en la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación sobre la mujer (1979), la Declaración de Naciones Unidas sobre la eliminación de la violencia sobre la Mujer (1993), las Resoluciones de la última Cumbre Internacional sobre la Mujer celebrada en Pekín (1995), la Resolución WHA49.25 de la Asamblea Mundial de la Salud que declaraba la violencia como el problema más prioritario para la salud pública (1996), el informe del PE (1997), la Resolución de la Comisión de Derechos Humanos de Naciones Unidas (1997), la Declaración del Año Europeo de Lucha Contra la Violencia de Género (1999) y la Decisión 803/2004/CE del PE, por la que se aprueba programa Daphne II, un programa de acción comunitario, desarrollado entre el año 2004 y el año 2008, para prevenir y combatir la violencia ejercida sobre la infancia, los jóvenes y las mujeres y proteger a las víctimas y grupos de riesgo (Burgos Ladrón, 2007).

Desde esta base, la presente Ley se estructura en un título preliminar, cinco títulos, veinte disposiciones adicionales, dos disposiciones transitorias, una disposición derogatoria y siete disposiciones finales (Aranda et al., 2005). De especial relevancia para la fundamentación normativa de la presente investigación es el título I que determinan las medidas de sensibilización, prevención y detección e intervención en los diferentes ámbitos sociales, sanitarios y educativos.

Así, en el educativo se especifican las obligaciones del sistema para la transmisión de valores de respeto a la dignidad de las mujeres y a la igualdad entre hombres y mujeres. Entendiendo que el objetivo fundamental de la educación es el de **proporcionar al alumnado una formación integral** que le permita conformar su propia identidad, así como construir una concepción de la realidad desde el conocimiento y la valoración ética.

La LO I/2004 establece un aprendizaje gradual para la prevención de la violencia de género. Aprendizaje que variará en cada una de las etapas educativas, así, mientras que en la etapa de EI el alumnado aprenderá a **resolver pacíficamente conflictos**, en la etapa de EP, además de este aprendizaje, el alumnado deberá comprender y respetar la igualdad entre sexos.

Finalmente, en la etapa de ES, en función de lo expuesto en la mencionada Ley, se procurará formar ciudadanos que puedan relacionarse con los demás de forma pacífica, así como conocer, valorar y respetar la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. Por ello la ley refiere que en esta etapa educativa se incorpore específicamente la educación sobre la igualdad entre hombres y mujeres y contra la violencia de género como contenido curricular.

Mientras que en la formación universitaria se incluirán y fomentarán en todos los ámbitos académicos la formación, docencia e investigación en igualdad de género y no discriminación de una manera transversal, aspecto relacionado directamente con la pertinencia de la presente investigación.

Con respecto a la **formación del profesorado** la LO I/2004 establece en su artículo 7 la necesidad de que se incluya la educación para la igualdad entre hombres y mujeres en la formación inicial y permanente de los docentes para que estos adquieran las habilidades necesarias que les habiliten para:

- Educar “en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad entre hombres y mujeres y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia”, así, este ejercicio de tolerancia y libertad deberá incluir el respeto por la diversidad afectivo-sexual.
- Prevenir conflictos resolverlos de manera pacífica “en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social”, conflictos que en ocasiones se relacionaran con el género y la orientación sexual.
- Fomentar “actitudes encaminadas al ejercicio de iguales derechos y obligaciones por parte de mujeres y hombres, tanto en el ámbito público como privado, y la corresponsabilidad entre los mismos en el ámbito doméstico”, entendiendo que la igualdad entre hombres y mujeres supone **eliminar los estereotipos relacionados con la violencia de género** y, también, con la homofobia, tal y como se apuntaba en las diferentes normativas anteriormente analizadas.

Así, vemos como la LO I/2004, aunque se dirige específicamente a la eliminación de la violencia de género entre hombres y mujeres, trata también aspectos relacionados con la educación en la diversidad afectivo-sexual ya que, tal y como se ha apuntado en varias de las normativas anteriormente analizadas, ambos aspectos, la violencia de género y la violencia contra las personas LGBT, están directamente relacionados.

- La **Ley 13/2005, de 1 de julio**, por la que se modifica el Código Civil en materia de derecho a contraer matrimonio. Conocida popularmente por la “Ley del matrimonio homosexual” establece la posibilidad de contraer matrimonio con personas del mismo sexo y sitúa a España entre los países más avanzados con respecto al logro de derechos de las personas homosexuales (Barba, 2009).

Esta Ley surge con la intención de reconducir una historia que hasta este momento “evidencia una larga trayectoria de discriminación basada en la orientación sexual, discriminación que el legislador ha decidido remover” (BOE nº 157: 23632). Así, la ley del matrimonio homosexual pretende favorecer la igualdad de derechos entre las personas homosexuales y las personas heterosexuales, siguiendo la línea de las recomendaciones expuestas en las normativas

anteriormente analizadas, siendo su principal sustento la Constitución y los derechos que en la misma se promulgan para el conjunto de los ciudadanos y ciudadanas de España.

Sin embargo existen voces críticas dentro del colectivo LGBT en relación al matrimonio homosexual y las consecuencias que la mencionada Ley tendrá. Así, Platero (2008) se muestra reacia a aceptar la ley del matrimonio homosexual como única alternativa a las posibles uniones entre personas del mismo sexo. En la misma línea Butler (2001) critica el hecho de que la aparición de este “derecho” haya limitado el debate en torno a las parejas de hecho y haya promovido una falsa sensación de igualdad de derechos entre personas homosexuales y personas heterosexuales, igualdad que según la autora está aún lejos de llegar a alcanzarse.

- La **Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo (LO III/2007)**, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, tiene como principal objetivo “hacer efectivo el derecho a la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, en particular mediante la eliminación de la discriminación de la mujer, sea cual fuere su circunstancia o condición, en cualesquiera de los ámbitos de la vida y, singularmente, en las esferas política, civil, laboral, económica, social y cultural para, en el desarrollo de los artículos 9.2 y 14 de la Constitución, alcanzar una sociedad más democrática, más justa y más solidaria” (LO III/2007: 10).

Tal y como veremos en posteriores apartados de esta investigación el sexismo y la homofobia aparecen unidos en cuanto a sus fundamentos sociales y psicológicos (Borrillo, 2001; Pichardo, 2009; Sánchez Sáinz 2008a, 2009 y 2010), por ello, aunque la conocida como Ley de Igualdad se dirige principalmente a favorecer la igualdad entre hombre y mujeres, para alcanzar este cometido promueve medidas relacionadas con la eliminación de las discriminaciones basadas en cualquier cuestión vinculada con el género.

La mencionada Ley contempla, en su artículo 23, diversas actuaciones educativas a favor de la igualdad de género y su introducción en la educación, acciones que, según la Ley, deberán ser promovidas por las diferentes administraciones educativas, en el ámbito de sus respectivas competencias. Estas actuaciones son las siguientes:

- a) “La atención especial en los currículos y en todas las etapas educativas al principio de igualdad entre mujeres y hombres.

- b) La **eliminación** y el rechazo de los comportamientos y **contenidos sexistas y estereotipos** que supongan discriminación entre mujeres y hombres, con especial consideración a ello en los libros de texto y materiales educativos.
- c) La integración del estudio y aplicación del principio de igualdad en los cursos y programas para la **formación inicial y permanente del profesorado**.
- d) La promoción de la presencia equilibrada de mujeres y hombres en los órganos de control y de gobierno de los centros docentes.
- e) La cooperación con el resto de las Administraciones educativas para el desarrollo de proyectos y programas dirigidos a fomentar el conocimiento y la difusión, entre las personas de la comunidad educativa, de los principios de **coeducación** y de igualdad efectiva entre mujeres y hombres.
- f) El establecimiento de medidas educativas destinadas al reconocimiento y enseñanza del papel de las mujeres en la Historia” (LO III/2007: 15).

Destacamos entre estas actuaciones, por su relación directa con la presente investigación, el artículo C, en el que se hace mención a la integración del estudio y aplicación del principio de igualdad en los cursos y programas para la formación inicial y permanente del profesorado.

- La **Ley 3/2007, de 15 de marzo**, reguladora de la rectificación registral de la mención relativa al sexo de las personas, permite acordar la rectificación registral del sexo de una persona siempre y cuando se le haya diagnosticado disforia de género y dicha persona haya sido tratada médicamente durante al menos dos años, sin necesidad de que haya habido cirugía de reasignación sexual (artículo 4).

Esta Ley, que afecta de manera directa a los derechos de las **personas transexuales**, supone para parte del colectivo LGBT un avance en cuanto a los derechos de estas personas, mientras que una parte del movimiento LGBT se muestra contraria a la necesidad de que se diagnostique un trastorno mental como requisito previo indispensable para realizar una

operación de reasignación de sexo, ya que este requisito supone una patologización de la transexualidad como paso previo a la obtención de una serie de derechos (Butler, 2001).

Vemos, por lo tanto, que en los últimos veinte años, a nivel nacional, europeo e internacional, se han promulgado leyes para favorecer la **equidad entre todas las personas**, con independencia de su sexo u orientación sexual (García Montero, 2007).

Así, las leyes que penalizaban la homosexualidad o la contemplaban como un trastorno mental, han ido siendo sustituidas por leyes que sitúan la orientación sexual como un aspecto que compete a la libertad personal de cada individuo y que, como tal, debe de ser respetado.

Los logros legislativos específicos del colectivo LGBT, adquiridos en estos últimos veinte años, se basan en los avances alcanzados desde mediados del siglo veinte en relación a aspectos más generales e inespecíficos relativos a la libertad de cada individuo, como la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Seguramente sin estas leyes generales no se habrían alcanzado las leyes específicas que existen en la actualidad, en lo que se refiere a los derechos de las personas LGBT.

Así pues, parece importante no perder esta perspectiva histórica que señala la dificultad que ha supuesto, hasta la fecha, la promulgación de las medidas legislativas analizadas en este apartado. Igualmente, desde el propio colectivo LGBT no parecería riguroso, a tenor de esta evolución histórica, menospreciar los logros alcanzados por contemplar los que faltan para alcanzar una igualdad efectiva.

Igualmente es importante señalar que, tal y como hemos visto en el presente apartado, las últimas leyes surgidas en torno a la igualdad de derechos de las personas LGBT han supuesto un debate dentro del mismo colectivo, lo que es señal evidente de los logros alcanzados hasta la fecha, logros que permiten la aparición de un debate que solo podría **surgir en un marco de libertades mínimas**.

Estas libertades, como veremos en el apartado destinado al movimiento LGBT, son fruto de muchos años de protestas y del trabajo de muchas personas y organismos dispuestos a evolucionar y a replantearse lo establecido para conseguir de esta manera un mundo más justo

y habitable para todos y todas.

2. ANÁLISIS NORMATIVO DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

Dentro de la normativa española en materia de educación se pueden contemplar diferentes referencias normativas, entre las que destacamos las siguientes:

- Una Ley Orgánica es una normativa aplicable a nivel estatal por lo que afecta al conjunto del sistema educativo.
- Un Real Decreto (RD), al igual que una Ley Orgánica, es una normativa aplicable a nivel estatal.
- Un Decreto (D) vienen a concretar, para cada Comunidad Autónoma, un RD elaborado previamente a nivel estatal.
- Las Órdenes (O), Instrucciones y Resoluciones pueden ser estatales o autonómicas y suponen un nivel mayor de concreción con respecto a los RD y D.

En relación con el tema de la presente investigación adquiere especial relevancia la normativa relativa a los aspectos curriculares, entendiendo por **currículo** el conjunto de competencias básicas, objetivos, contenidos, metodologías y criterios de evaluación por los que se estructura el proceso de enseñanza aprendizaje para el alumnado de las diferentes etapas educativas (LOE, 2006).

Este currículo, que determina las competencias básicas, objetivos, contenidos, metodología y criterios de evaluación que se imparten en los centros de enseñanza, se delimita mediante cuatro **niveles de concreción curricular** (Barriguete y Penna, 2010; García Medina y Parra, 2010):

- El primer nivel es el Currículo prescriptivo de la administración educativa, tiene un carácter eminentemente prescriptivo y viene determinado por la Administración central y autonómica que lo establece mediante un RD para cada etapa educativa. Tal y como señalábamos anteriormente, un RD suponen un obligado cumplimiento para el conjunto de todo el territorio del Estado. Posteriormente cada comunidad autónoma, en el ámbito de sus competencias en materia educativa, adapta y completa el currículo estatal, los RD,

mediante la incorporación de aquellos objetivos y contenidos que responden a las peculiaridades culturales, históricas y, en su caso, lingüísticas mediante el D correspondiente (García Medina y Parra, 2010).

- El segundo nivel de concreción curricular son las Concreciones Curriculares que se elaboran a partir del Proyecto Educativo de cada centro de enseñanza, el currículo oficial y el análisis del contexto sociocultural de cada centro.
- El tercer nivel de concreción curricular es la Programación de aula, la realiza el profesorado en función de las características del alumnado al que va a impartir docencia durante un curso escolar concreto.
- El cuarto nivel de concreción curricular son las Adaptaciones Curriculares Individuales (ACI), dirigidas al alumnado con necesidades educativas especiales, en función de estas necesidades educativas especiales el alumnado requerirá un tipo concreto de ACI.

La tipología normativa anteriormente expuesta permite delimitar los diferentes niveles de concreción curricular, otorgando un carácter descentralizado, abierto y flexible a los currículos oficiales de las diversas etapas educativas (García Medina y Parra, 2010).

Para entender estas diferencias en cuanto a los tipos de legislación y sus implicaciones Barrigüete y Penna (2010) nos proponen el siguiente ejemplo con respecto a la **organización escolar**, “a nivel de RD tenemos el Reglamento Orgánico de Centro (ROC) 82/1996 para Educación Infantil y Primaria, y el ROC 83/1996 para la etapa de ES. Sin embargo, a nivel de la Comunidad Autónoma, en Madrid, no poseemos un D que concrete estos RD en cuanto a organización, aunque sí poseemos Órdenes Autonómicas como la O 3319-01/2007, por la que se regulan para la Comunidad de Madrid (CAM), la implantación y la organización de la Educación Primaria, y la O 3320-01/2007, por la que se regulan para la CAM la implantación y la organización de la Educación Secundaria” (Barrigüete y Penna, 2011; 85).

Una vez establecido este marco conceptual mínimo, relativo a la tipología existente en la legislación educativa española y las relaciones entre los diferentes tipos de normativa, pasamos, a continuación, a analizar esta legislación de la que destacamos las siguientes referencias:

- La **Ley Orgánica 2/2006, de 2 de Mayo, de Educación (LOE)**, actualmente vigente para el conjunto del sistema educativo, viene a sustituir a la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), vigente desde 1990. Su aprobación, estando en el gobierno el Partido Socialista Obrero Español (PSOE) supuso el rechazo de la Ley Orgánica de Calidad Educativa (LOCE) propuesta por el Partido Popular (PP), aprobada por el senado, pero que nunca llegó a entrar en vigor debido a la inesperada victoria socialista en las elecciones nacionales celebradas en marzo del año 2003.

Aunque somos conscientes del futuro cambio de Ley educativa por parte del PP, al no haberse publicado una nueva ley al cierre de la presente tesis doctoral, hemos considerado pertinente centrarnos en la ley que actualmente se encuentra en vigor.

La LOE (2006) concreta en su preámbulo lo siguiente, “Entre los fines de la educación se resaltan el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades afectivas del alumnado, la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres, el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual, así como la valoración crítica de las desigualdades que permita superar los comportamientos sexistas”.

Así, al igual que ocurriría después con la Ley de Igualdad (2007), la LOE (2006) relaciona el reconocimiento de la igualdad entre hombres y mujeres con **el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual** como dos aspectos relacionados con la diversidad del ser humano y con la equidad de derechos que debe haber entre las personas, con independencia de esta diversidad.

Estas ideas de igualdad, equidad, respeto e inclusión se encuentran desarrolladas en los siguientes artículos de la LOE (2006):

En su Artículo 2, acerca de los fines de la educación, se viene a establecer la necesidad de fomentar el **pleno desarrollo de la personalidad** y la **educación en el respeto** y la tolerancia. El pleno desarrollo de la personalidad no implica unanimidad en las características personales, por lo que se deberá contemplar todo tipo de diversidad en esta línea incluida la afectivo-sexual, lo que lleva a respetar todo tipo de orientaciones sexuales, tanto del

alumnado como de sus familias, del profesorado y del personal de administración y servicios de los centros de enseñanza

En su Artículo 6, acerca del currículo, se vienen a definir los elementos curriculares y se incluye entre los mismos las competencias básicas. La apuesta por las competencias básicas, dentro de un enfoque competencial, se encuentra inmersa en las coordinas socio-políticas de los comienzos del siglo actual y llega avalada a nivel europeo por las recomendaciones que el PE realizó a los países miembros, en diciembre de 2006 sobre política educativa. Igualmente, la necesidad de trabajar desde el enfoque competencial, viene respaldada por los informes PISA (Programme for International Student Assessment), informes anuales, destinados a la evaluación de la enseñanza, que se encargan de valorar la asimilación de conocimientos desde la perspectiva de su aplicabilidad a diferentes contextos y a diferentes situaciones.

Tal y como afirman autores como Pozo (2008) y Escamilla (2008) esta situación obliga a la comunidad educativa a posicionarse. Los tiempos en los que el docente era la única persona que tenía acceso al conocimiento, han quedado para el recuerdo, en un mundo en el que la información se haya distribuida por doquier, la labor de los y las docentes no puede quedar reducida a ser mero trasmisor de la información, ha de posicionarse como figura mediadora entre el estudiante y la información, en esa difícil labor de enseñar sirviendo al aprendizaje.

Entendemos, sobre la base de esta reflexión, que una *competencia* es un saber orientado a una acción eficaz (Escamilla, 2008 y 2011), capaz de ser aplicado en diferentes contextos, situaciones y ambientes. Un procedimiento fundamentado en un conocimiento versátil y funcional.

En esta línea, podemos aludir a que existen **ocho tipos de competencias básicas** a desarrollar en el alumnado a lo largo de las diferentes etapas educativas, según la normativa legal vigente, y el **trabajo sobre diversidad afectivo-sexual** relacionado, con el fin de lograr el pleno desarrollo del alumnado, deberá contemplar el desarrollo de estas ocho competencias entendidas desde la siguiente perspectiva:

- **COMPETENCIA LINGÜÍSTICA:** implica conocer, comprender, valorar y expresar mensajes, orales y escritos, en función de la intención comunicativa y su contexto

(Escamilla, 2008 y 2011). Mensajes relacionados con la diversidad afectivo-sexual y el uso de un lenguaje que no sea ni sexista ni homófobo (Sánchez Sáinz, 2010).

- **COMPETENCIA MATEMÁTICA:** implica reconocer, interpretar y resolver problemas, desde diferentes ámbitos y situaciones, interpretando y comunicando los resultados (Escamilla, 2008 y 2011). Problemas en los que se podrán citar ejemplos en los que aparezcan parejas homosexuales o situaciones relacionadas con la diversidad familiar entre otros aspectos relacionados con la diversidad afectivo-sexual (Sánchez Sáinz, 2010).
- **COMPETENCIA EN CONOCIMIENTO E INTERACCIÓN CON EL MUNDO FÍSICO:** implica comprender, aplicar, analizar, sintetizar y evaluar saberes relacionados con la vida, la salud, el consumo, el entorno natural y artificial, la tierra y la tecnología (Escamilla, 2008 y 2011). Saberes que también deberán contemplar la diversidad afectivo-sexual en aspectos como los diferentes modos de reproducción y procreación o la salud sexual (Sánchez Sáinz, 2010).
- **COMPETENCIA EN TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN Y DIGITAL:** supone la búsqueda, selección, comprensión, análisis, síntesis, valoración, procesamiento y comunicación de información, en diferentes lenguajes y soportes, desde una aptitud abierta de búsqueda, contraste e intercambio de información (Escamilla, 2008 y 2011). Esta competencia también implica, por lo tanto aspectos relacionados con la educación en diversidad afectivo-sexual como son la búsqueda y contraste de información relacionada con temas polémicos como el matrimonio homosexual o la diversidad de leyes relativas a la homosexualidad existentes en las diferentes regiones del mundo (Sánchez Sáinz, 2010).
- **COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA:** supone la comprensión y valoración crítica de uno mismo y de los otros, la búsqueda de la identidad personal y comunitaria, que lleve a una conducta responsable, equilibrada, solidaria y democrática, desde el conocimiento del entorno ciudadano, de sus principios, valores, normas, derechos, intereses, necesidades y de sus sentimientos personales (Escamilla, 2008 y 2011). Esta competencia también supone la asimilación de la legislación vigente en España relativa a las personas LGBT, desde la comprensión y el diálogo, para favorecer la tolerancia y la convivencia como valores esenciales a transmitir al alumnado (Sánchez Sáinz, 2010).

- **COMPETENCIA ARTÍSTICA Y CULTURAL:** implica comprender y valorar las pautas costumbres, formas de vida, sentimientos, conocimientos, y grado de desarrollo científico, estético y técnico que forman el patrimonio de una época o grupo social, así como poder transmitir, conformar y expresar de manera personal o colectiva con diferentes lenguajes y técnicas, nuevas y diferentes pautas y productos que supongan recreación, innovación y transformación (Escamilla, 2008 y 2011). Esta competencia incluye, al igual que las anteriores, aspectos que tiene que ver con la diversidad afectivo-sexual y las manifestaciones culturales y artísticas que se han realizado y realizan en relación con esta diversidad (Sánchez Sáinz, 2010).
- **COMPETENCIA PARA APRENDER A APRENDER:** está relacionada con el conocimiento de uno mismo, de sus dificultades y posibilidades, con las aptitudes relacionadas con el esfuerzo, el interés y el deseo por el saber. Persigue la articulación de una estrategia de trabajo personal basada en técnicas, trazado, puesta en marcha y evaluación de planes de trabajo eficaces ajustados a propósitos y necesidades (Escamilla, 2008 y 2011). La competencia de aprender a aprender, enfocada a la diversidad afectivo-sexual se deberá trabajar como un recurso que permita al alumnado estar informado sobre las diferentes cuestiones relacionadas con este factor de diversidad y la aplicación de este conocimiento a cada persona particular en aras de lograr un mayor conocimiento de uno mismo y un desarrollo integral de cada persona (Sánchez Sáinz, 2010).
- **COMPETENCIA EN INICIATIVA Y AUTONOMÍA PERSONAL:** implica el desarrollo en el conocimiento de uno mismo, del deseo de superación y construcción de valores y normas morales basadas en el respeto, conocimiento y aprecio de los otros y el entorno, supone una disposición de trazar, en distintos ambientes, proyectos de actuación sistemáticos, flexibles, creativos, personales y ajustados a las necesidades detectadas (Escamilla, 2008 y 2011). La competencia en autonomía e iniciativa personal supone, en lo relativo a la diversidad afectivo-sexual, la capacidad del alumnado para reflexionar y adoptar una sexualidad propia y personal y una actitud de respeto y aceptación hacia el resto de personas con independencia de la sexualidad que se construyan (Sánchez Sáinz, 2010).

Continuando con el análisis de la LOE (2006), podemos concretar que en los Artículos 13 y 14, acerca de la Educación Infantil (EI), se establece que el alumnado debe ser capaz de

observar su entorno familiar y social y de desarrollar sus capacidades afectivas. La observación del entorno familiar y social incluye la observación de la diversidad afectivo-sexual existente en estos entornos y el desarrollo de las capacidades afectivas del alumnado supone trabajar los afectos y las posibles relaciones que de los mismos se desprenden, en unas edades tan abiertas a la experimentación como son las edades que comprende la educación infantil.

Asimismo, en los Artículos 17 y 19, acerca de la Educación Primaria (EP), se establece la necesidad de la atención a la diversidad del alumnado, así como que éste conozca y **valore su entorno, desarrolle sus capacidades afectivas y adquiera actitudes contrarias a prejuicios y estereotipos sexistas.** Igualmente en estos dos artículos se reafirman las ideas ya apuntadas anteriormente acerca de dar respuesta desde el sistema educativo a todo tipo de diversidad. El desarrollo de las capacidades afectivas implica trabajar con el alumnado la diversidad afectivo-sexual, mientras que el favorecer actitudes de rechazo a los prejuicios y estereotipos sexistas supone trabajar con los alumnos y alumnas la prevención y eliminación de la homofobia, como una parte más de los prejuicios y estereotipos sexistas que imperan a nivel social.

En su Artículo 23, acerca de la ES, se alude a cuestiones relativas al **respeto de las diferencias** y un aspecto de máxima relevancia, que los alumnos y las alumnas conozcan y valoren la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. En este aspecto la ley es explícita, la sexualidad es diversa y así hay que transmitirlo desde las aulas y así hay que respetarlo, en especial en la etapa de ES, en la que a nivel biológico el alumnado experimenta una serie de cambios y desarrollos directamente relacionados con la sexualidad y la diversidad afectivo-sexual características de estas edades.

En su Artículo 91, acerca de las **funciones del profesorado**, se destaca el reconocimiento a la labor didáctica del profesorado que atienda al desarrollo afectivo del alumnado y que **contribuya al respeto, la tolerancia y la libertad.** Así, la LOE (2006) en este artículo viene a desarrollar con coherencia los aspectos expuestos en los artículos anteriores. Si se quiere favorecer el pleno desarrollo de la personalidad del alumno, libre de prejuicios y estereotipos sexistas, será necesario que el profesorado asuma, como parte de su labor didáctica, el lograr un desarrollo afectivo pleno en el alumnado.

En su Artículo 102, acerca de la **formación permanente del profesorado**, se resalta la necesidad de formación permanente de los docentes en la atención educativa a la diversidad, destacando, dentro de esta diversidad, la “formación específica en materia de igualdad”. Este artículo se relaciona directamente con la educación en diversidad afectivo-sexual si entendemos esta diversidad como un factor más de la diversidad existente en los centros de enseñanza, diversidad que para ser atendida requerirá de un profesorado específicamente formado a este respecto.

La LOE (2006) fue una Ley Orgánica anterior a la **Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género**, por lo que recoge los principios para luchar contra la violencia de género que en la Ley 1/2004 se mencionaban, además de incorporar aspectos relacionados específicamente con la atención a la diversidad afectivo-sexual.

Es, sin lugar a dudas, un avance importante el reconocimiento a la diversidad afectivo-sexual que se realiza desde la LOE (Escamilla y Lagares, 2006; Jares, 2006; Generelo y Moreno, 2006; Sánchez Sáinz, 2009 y 2010), sin embargo llama la atención el hecho de que la diversidad afectivo-sexual sea señalada como un factor de diversidad en los principios de la ley orgánica, aunque luego no se vuelva a hacer referencia a este factor en ningún otro apartado, especialmente en el título segundo, título en el que si que se habla sobre la equidad en la educación y la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Esta situación vuelve a recordarnos lo que apuntaban Buston y Harte (2001) y lo que hemos constatado en el análisis legislativo realizado a lo largo de esta investigación, el avance legislativo en esta materia es muy limitado y restringido.

De cara a la presente investigación es importante señalar la organización de los cursos escolares que establece la LOE (2006) para la etapa de ES Obligatoria (ESO) ya que nuestra investigación se basa en un análisis de la formación inicial del profesorado de ES.

Así, en el artículo 24, para los tres primeros cursos de esta etapa, esta Ley Orgánica establece que las **materias** serán las siguientes: Ciencias de la naturaleza; Educación física; Ciencias sociales, geografía e historia; Lengua castellana y literatura y, si la hubiere, lengua cooficial y

literatura; Lengua extranjera; Matemáticas; Educación plástica y visual; Música y Tecnologías.

La materia de Educación para la ciudadanía y los derechos humanos deberá ser cursada en alguno de estos tres primeros cursos, materia en la que se prestará especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres.

En el tercer curso la materia de ciencias de la naturaleza podrá desdoblarse en biología y geología, por un lado, y física y química por otro. Mientras que a lo largo de los tres primeros cursos el alumnado podrá cursar una o dos materias optativas por curso. La oferta de materias optativas dependerá de cada Comunidad Autónoma, pero en todas las comunidades se deberán ofrecer al alumnado al menos las materias optativas de segunda lengua extranjera y cultura clásica.

Igualmente la LOE (2006) hace alusión a que aspectos como la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y la comunicación y la educación en valores se trabajarán en todas las áreas. Es decir, que la educación en los valores de respeto, tolerancia, democracia o libertad, directamente relacionados con la educación en la diversidad afectivo-sexual, deberán cursarse en los tres primeros cursos de la ESO.

Con respecto a la organización del cuarto curso de la ESO la LOE (2006) establece que el conjunto del alumnado deberá cursar las siguientes materias comunes Educación física, Educación ético-cívica, Ciencias sociales, geografía e historia, Lengua castellana y literatura y, si la hubiere, lengua cooficial y literatura, Matemáticas y Primera lengua extranjera.

Además el alumnado deberá escoger tres materias de entre las siguientes: Biología y geología, Educación plástica y visual, Física y química, Informática, Latín, Música, Segunda lengua extranjera y Tecnología.

El número de materias optativas que podrá cursar el alumnado variará en función de lo que establezcan las Administraciones educativas de cada Comunidad Autónoma.

Al igual que ocurriera con la materia de Educación para la ciudadanía y los derechos humanos, en la materia de educación ético-cívica se prestará especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres.

Igualmente es importante destacar que la LOE (2006) establece que aspectos como la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y la comunicación y la educación en valores se trabajarán en todas las áreas. Es decir, que al igual que ocurriera en los tres primeros cursos, la educación en valores, directamente relacionada con la educación en la diversidad afectivo-sexual, deberán cursarse en todas las materias del cuarto curso de la ESO.

- El **RD 1631/2006, de 29 de diciembre**, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO, enseñanzas mínimas que, por tratarse de un RD son de obligado cumplimiento para el conjunto de las autonomías españolas. En relación con los temas tratados en la presente investigación del RD 1631/2006 se deben destacar los siguientes artículos:

- Artículo 1. 3. (acerca de los principios generales de la etapa), en el que se especifica que “la Educación secundaria obligatoria se organiza de acuerdo con los principios de educación común y de atención a la diversidad del alumnado”. Es decir, uno de los principios de la etapa es la **atención a la diversidad**, incluyendo dentro de la diversidad, como un factor más, la diversidad afectivo-sexual.

- Artículo 3 (acerca de los objetivos de la etapa), entre los que se apuntan:

- a) “Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el **respeto a los demás**, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los **derechos humanos** como valores comunes de una **sociedad plural** y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática”. Dentro de los derechos que el alumnado deberá conocer está la normativa citada a lo largo de los diferentes puntos de la fundamentación normativa de esta investigación, haciendo especial mención a las conocidas como “Ley del Matrimonio Homosexual” y “Ley de la Igualdad”.

- b) “Valorar y respetar la **diferencia de sexos** y la **igualdad de derechos y oportunidades**

entre ellos. **Rechazar los estereotipos** que supongan discriminación entre hombres y mujeres”. Parte de estos estereotipos son todos aquellos que relacionan determinadas características como exclusivas del hombre o de la mujer y que dan pie a insultos relacionados con la condición sexual de las personas que no encajan en esos patrones de género.

- d) “Fortalecer sus **capacidades afectivas** en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como **rechazar la violencia, los prejuicios** de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos”. El rechazo de la violencia supone el rechazo de la homofobia entendida como un tipo de violencia más que se da en los centros de enseñanza y que, como toda violencia, afecta de una manera directa o indirecta, en mayor o menor medida, al conjunto del alumnado, el profesorado y las familias.
- k) “Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, **respetar las diferencias**, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para **favorecer el desarrollo personal y social**. Conocer y valorar la **dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad**”. El conocimiento de la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad supone trabajar con el alumnado todas las cuestiones relativas a la diversidad afectivo-sexual, como un aspecto esencial para poder captar la diversidad en estas cuestiones y favorecer el respeto a las diferencias así como el cuidado y la salud.

En este RD no se incorpora ningún aspecto nuevo en relación con la organización de las materias a lo largo de la ESO. Por lo tanto, teniendo en cuenta esta organización, dentro del currículo consideramos pertinente destacar las siguientes materias: Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Educación Física, Educación para la Ciudadanía, Educación ético-cívica, Educación Plástica y Visual, Lengua Castellana y Literatura, Historia y Cultura de las religiones.

Pasamos a desarrollar cada una de las materias señaladas.

CIENCIAS DE LA NATURALEZA

Entre los **objetivos** se citan: “Desarrollar actitudes y hábitos favorables a la promoción de la salud personal y comunitaria, facilitando estrategias que permitan hacer frente a los riesgos de la sociedad actual en aspectos relacionados con la alimentación, el consumo, las drogodependencias y la sexualidad”. Se podrían incluir entre estos hábitos saludables relacionados con la salud el respeto a la diversidad afectivo-sexual, propia y de los otros, facilitando contenidos que prevengan la aparición de trastornos mentales y problemas de salud que pueden surgir ante la información sobre aspectos relativos a la diversidad afectivo-sexual.

Entre los **contenidos** se citan “La respuesta sexual humana. Sexo y sexualidad. Salud e higiene sexual”. (Bloque 5. Las personas y la salud). Entre estos contenidos habrá que aludir a los diferentes tipos de opciones sexuales, los diferentes aspectos relacionados con la sexualidad y su diversidad y los métodos relacionados con la salud sexual para personas con hábitos y prácticas sexuales diversas.

CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA

Entre los **objetivos** se citan: “Conocer el funcionamiento de las sociedades democráticas, apreciando sus valores y bases fundamentales, así como los derechos y libertades como un logro irrenunciable y una condición necesaria para la paz, denunciando actitudes y situaciones discriminatorias e injustas y mostrándose solidario con los pueblos, grupos sociales y personas privados de sus derechos o de los recursos económicos necesarios”. Dentro de este objetivo, y a tenor del análisis normativo realizado en los anteriores apartados, habrá que contemplar el transmitir al alumnado los avances legislativos relativos a la igualdad de derechos de las personas LGBT, buscando que aprecien los aspectos positivos que entrañan los avances legislativos en este campo y reflexionando con el alumnado acerca de las desigualdades que a día de hoy continúan existiendo en relación con las personas LGBT.

Entre los **contenidos** se citan “Las sociedades actuales. Estructura y diversidad” (Segundo curso, bloque 2, Población y sociedad). En este bloque de contenidos será pertinente incluir aspectos relacionados con la diversidad de orientaciones sexuales existentes en la sociedad en

la que habitamos, las características y cualidades de cada una de estas orientaciones.

EDUCACIÓN FÍSICA

Entre los **objetivos** se citan: “Adoptar una actitud crítica ante el tratamiento del cuerpo, la actividad física y el deporte en el contexto social”. En relación con este objetivo se deberá tratar con el alumnado las actitudes homófobas y sexistas existentes en los deportes más populares como el fútbol, el tenis, el baloncesto o la fórmula 1, los motivos que subyacen a estas actitudes y como combatirlas. Igualmente se podrán trabajar con los alumnos y alumnas los prejuicios y estereotipos sociales que acompañan a cada deporte, así como informarles sobre otros deportes menos conocidos, como el baile o el patinaje, en los que otras características menos valoradas son tenidas en cuenta.

EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y LOS DERECHOS HUMANOS

Entre los **objetivos** se citan:

- “Reconocer la condición humana en su dimensión individual y social, aceptando la propia identidad, las características y experiencias personales, respetando las diferencias con los otros y desarrollando la autoestima”.

Así, dentro de este objetivo se puede tratar la diversidad afectivo-sexual como un factor de diversidad más, trabajando la eliminación de actitudes negativas relacionadas con esta diversidad, que afectan a la autoestima propia y a la de los otros.

- “Desarrollar y expresar los sentimientos y las emociones, así como las habilidades comunicativas y sociales que permiten participar en actividades de grupo con actitud solidaria y tolerante, utilizando el diálogo y la mediación para abordar los conflictos”.

Dentro de este desarrollo y expresión de las emociones será necesario trabajar con el alumnado aquellos afectos relativos a personas de su mismo sexo y a personas del sexo opuesto, respetando la diversidad afectiva del alumnado y favoreciendo actitudes solidarias y tolerantes ante las mismas.

- “Desarrollar la iniciativa personal asumiendo responsabilidades y practicar formas de convivencia y participación basadas en el respeto, la cooperación y el rechazo a la violencia a los estereotipos y prejuicios”.

Al igual que los anteriores, este objetivo también puede encontrarse directamente relacionado con la educación en la diversidad afectivo-sexual ya que parte de esta educación supone el favorecer los valores de respeto, cooperación y el rechazo de la violencia y los estereotipos relativos a la homofobia.

- “Conocer, asumir y valorar positivamente los derechos y obligaciones que se derivan de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y de la Constitución Española, identificando los valores que los fundamentan, aceptándolos como criterios para valorar éticamente las conductas personales y colectivas y las realidades sociales”.

Dentro de este objetivo se podrán incluir aspectos como los analizados en los apartados anteriores de la fundamentación normativa de esta investigación y analizar de esta manera los diferentes artículos de la constitución y de los Derechos humanos y todas las implicaciones que de los mismos se desprenden, implicaciones relacionadas con la igualdad de derechos ente las personas, con independencia de su orientación sexual, el respeto hacia las familias, la libertad como un elemento esencial para el desarrollo integral de las personas y el derecho de todo ser humano a educarse con respeto y en equidad.

- “Identificar la pluralidad de las sociedades actuales reconociendo la diversidad como enriquecedora de la convivencia y defender la igualdad de derechos y oportunidades de todas las personas, rechazando las situaciones de injusticia y las discriminaciones existentes por razón de sexo, origen, creencias, diferencias sociales, orientación afectivo-sexual o de cualquier otro tipo, como una vulneración de la dignidad humana y causa perturbadora de la convivencia”.

Así, este objetivo establece la importancia de transmitir al alumnado el respeto por la diversidad, entendida como un factor de enriquecimiento e identificando la orientación afectivo-sexual junto a otros factores relacionados con la diversidad humana como el sexo, el origen, las creencias o las diferencias sociales.

Este objetivo es similar a los expresados en otros documentos normativos analizados anteriormente en esta investigación como la **Convención Internacional sobre los Derechos del Niño** (1989) y la **Declaración Universal de los Derechos Humanos**, (1948), la **Constitución Española** (1978) o **Declaración Universal de los Derechos Sexuales** (1997),

sin embargo en estos documentos sólo se señalaba la necesidad de no discriminar a ninguna persona por estos factores y en el objetivo de la materia Educación para la Ciudadanía se da un paso más, al no solo considerar la necesidad de que el alumnado aprenda a no discriminar sino que también aprenda que la diferencia es un factor de enriquecimiento.

- “Reconocer los derechos de las mujeres, valorar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos entre ellos y rechazar los estereotipos y prejuicios que supongan discriminación entre hombres y mujeres”.

Este objetivo está directamente relacionado con la prevención de la homofobia si entendemos la misma como una parte del sexismo que lleva a rechazar cualquier comportamiento que realicen los hombres y las mujeres que les aleje de sus roles tradicionales de género, tal y como se expresaba en la **Declaración de Montreal** (2006).

- “Reconocerse miembros de una ciudadanía global. Mostrar respeto crítico por las costumbres y modos de vida de poblaciones distintas a la propia y manifestar comportamientos solidarios con las personas y colectivos desfavorecidos”.

Dentro de estos colectivos desfavorecidos están las personas LGBT dada la discriminación que han padecido y padecen en los diferentes ámbitos de su vida, tal y como hemos visto que se señalaba en la legislación anteriormente analizada.

- Un último objetivo que destacamos en relación con esta materia es aquel que establece la necesidad de lograr que el alumnado identifique y analice “las principales teorías éticas”, así como que reconozca “los principales conflictos sociales y morales del mundo actual” y desarrolle “una actitud crítica ante los modelos que se transmiten a través de los medios de comunicación”.

Todos estos aspectos son esenciales para la educación en diversidad afectivo-sexual ya que uno de los conflictos sociales más acuciantes en la actualidad es el de los derechos de las personas LGBT tal y como señalaban las diferentes fundamentaciones normativas analizadas en los anteriores apartados. Igualmente algunos de los modelos que transmiten los medios de comunicación están directamente relacionados con los estereotipos sexistas que están en la base del rechazo a la diversidad afectivo-sexual.

Entre los **contenidos** que se citan, destacamos los siguientes por su relación directa con el tema que nos ocupa:

- “Valoración crítica de la división social y sexual del trabajo y de los prejuicios sociales racistas, xenófobos, antisemitas, sexistas y homófobos”. (Bloque 2, Relaciones interpersonales y participación).

Es decir, que el alumnado deberá conocer y valorar críticamente en esta materia los diferentes prejuicios homófobos, como parte de los prejuicios sociales que afectan al conjunto de los ciudadanos.

- “Declaración universal de los derechos humanos, pactos y convenios internacionales. Condena de las violaciones de los derechos humanos y actuación judicial ordinaria y de los Tribunales Internacionales. Valoración de los derechos y deberes humanos como conquistas históricas inacabadas y de las constituciones como fuente de reconocimiento de derechos. Igualdad de derechos y diversidad. Respeto y valoración crítica de las opciones personales de los ciudadanos”. (Bloque 3. Deberes y derechos ciudadanos).

Dentro de estos contenidos, al analizar los Derechos Humanos, los pactos y convenios internacionales, se podrá citar toda aquella legislación relacionada con los derechos de las personas LGBT, tales como la Declaración Universal de los Derechos Sexuales (1997), la Declaración de Montreal (2006) o los Principios de Yogyakarta (2007).

Entre los **criterios de evaluación** que se señalan, destacamos:

- “Identificar y rechazar, a partir del análisis de hechos reales o figurados, las situaciones de discriminación hacia personas de diferente origen, género, ideología, religión, orientación afectivo-sexual y otras, respetando las diferencias personales y mostrando autonomía de criterio”.

Con este criterio se concretan parte de los objetivos anteriormente señalados para esta materia. Es destacable la importancia del mismo y la complejidad que entraña para el alumnado de ES el poder identificar y rechazar la homofobia, respetando las diferencias y mostrando autonomía en cuanto al criterio con el que valorar cada hecho con posibles connotaciones homófobas, sin dejarse influir negativamente por su entorno. Para que el alumnado supere este criterio de evaluación, el profesorado deberá estar formado en relación con estos aspectos.

- “Identificar los principios básicos de las Declaración Universal de los Derechos Humanos y su evolución, distinguir situaciones de violación de los mismos y reconocer y rechazar las desigualdades de hecho y de derecho, en particular las que afectan a las mujeres”.

Este criterio es similar al anterior pero centrándose en la declaración Universal de los Derechos Humanos como valor de referencia que nos permite reconocer y rechazar las diferentes situaciones discriminatorias.

EDUCACIÓN ÉTICO-CÍVICA

Entre los **contenidos** se citan:

- “Reconocimiento de los sentimientos propios y ajenos, resolución dialogada y negociada de los conflictos”. (Bloque 1. Contenidos comunes).

Este contenido implica para el profesorado aceptar y no presuponer que los sentimientos del conjunto del alumnado son sentimientos de atracción heterosexual, lo que implica respetar la diversidad afectivo-sexual y presuponer la existencia de la misma en el alumnado.

- “Identidad personal, libertad y responsabilidad. Los interrogantes del ser humano. Respeto a las diferencias personales. Inteligencia, sentimientos y emociones. Las relaciones interpersonales. Rechazo de la violencia como solución a los conflictos interpersonales. Habilidades y actitudes sociales para la convivencia. Respeto por la dignidad humana y los derechos fundamentales de las personas”. (Bloque 2. Identidad y alteridad. Educación afectivo emocional).

Este bloque de contenidos está directamente relacionado con la atención a la diversidad afectivo-sexual y la prevención de la homofobia, así, dentro de la identidad personal, como un factor más que nos identifica, está nuestra orientación sexual, orientación que deberá respetarse como un rasgo que nos define y nos hace diferentes. Igualmente, dentro de las relaciones interpersonales también están las relaciones sexuales y, dentro de éstas, las relaciones diferentes a las heterosexuales. Dentro del rechazo a la violencia está el rechazo a la homofobia y dentro del respeto a la dignidad humana está el respeto a la diversidad afectivo-sexual.

Entre los **criterios de evaluación** se señalan:

- “Descubrir sus sentimientos en las relaciones interpersonales, razonar las motivaciones de sus conductas y elecciones y practicar el diálogo en las situaciones de conflicto”.

Este criterio de evaluación supone lograr en el alumnado el descubrimiento de sus sentimientos en relación a los otros, sentimientos que serán diversos y deberán recibir la misma consideración y respeto por parte del profesorado.

- “Reconocer los Derechos Humanos como principal referencia ética de la conducta humana e identificar la evolución de los derechos cívicos, políticos, económicos, sociales y culturales, manifestando actitudes a favor del ejercicio activo y el cumplimiento de los mismos”.

Tal y como hemos visto en el análisis realizado de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, reconocer los mismo como la principal referencia ética de todo ser humano supone respetar y no discriminar a nadie por cuestiones relacionadas con su sexo, entendiendo que todas las personas somos iguales antes la ley.

- “Distinguir igualdad y diversidad y las causas y factores de discriminación. Analizar el camino recorrido hacia la igualdad de derechos de las mujeres y rechazar su discriminación y las situaciones de violencia de las que son víctimas”.

Parte de los factores de discriminación de la mujer están relacionados con los mismos factores que llevan a la discriminación de las personas que se saltan los roles de género asignados culturalmente. Así, tal y como veremos en otros apartados de esta investigación, durante una parte de su evolución, el movimiento feminista compartió espacios y representantes con los movimientos relativos a la lucha de las personas LGBT, lo que nos permite afirmar que parte del camino recorrido hacia la igualdad de derechos de las mujeres fue compartido con el camino recorrido por la igualdad de derechos de las personas LGBT (Hernández, 2007; Trujillo, 2008).

EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL

Entre los **objetivos** se citan: “Utilizar el lenguaje plástico para representar emociones y sentimientos, vivencias e ideas, contribuyendo a la comunicación, reflexión crítica y respeto entre las personas”. Este objetivo de la materia Educación plástica y visual supone favorecer

el reconocimiento y el respeto hacia las distintas emociones y sentimientos que podemos desarrollar las personas, sentimientos y emociones que están relacionados con la diversidad afectiva sexual de las personas.

Entre los **contenidos** se citan: “Actitud crítica ante las necesidades de consumo creadas por la publicidad y rechazo de los elementos de la misma que suponen discriminación sexual, social o racial”. (Segundo curso, bloque 3, Entorno audiovisual y multimedia). A través de la publicidad y los medios de comunicación se transmiten necesidades de consumo que, en ocasiones, se fundamentan en estereotipos que suponen discriminación hacia las personas por aspectos relativos a su sexo, origen social o raza, así como estereotipos sexistas. Ofrecen un único modelo familiar y de pareja. En relación con la educación en la diversidad afectivo-sexual es destacable, por lo tanto, que entre los contenidos de la materia Educación plástica y visual se incluyan contenidos relacionados con el análisis crítico de la publicidad.

LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

Entre los **objetivos** se citan:

- “Utilizar la lengua para expresarse de forma coherente y adecuada en los diversos contextos de la actividad social y cultural, para tomar conciencia de los propios sentimientos e ideas y para controlar la propia conducta”.

Este objetivo supone lograr que el alumnado use la lengua para expresarse de forma adecuada, lo que implica que adquiera un vocabulario básico relacionado con la diversidad afectivo-sexual que le permita hablar con propiedad y sin faltar el respeto a ninguna persona sobre aspectos como su orientación sexual o su identidad de género. Igualmente este desarrollo del lenguaje permitirá al alumnado, además de expresarse de forma adecuada, tomar conciencia de sus sentimientos, incluyendo dentro de los mismos los sentimientos relativos a la diversidad afectivo-sexual.

- “Analizar los diferentes usos sociales de las lenguas para evitar los estereotipos lingüísticos que suponen juicios de valor y prejuicios clasistas, racistas o sexistas”.

Este análisis de los usos del lenguaje para evitar, entre otros prejuicios, los prejuicios sexistas, es un objetivo clave en la eliminación de la discriminación hacia las personas LGBT, tal y

como se formula en la Declaración de Montreal (2006) o en los Principios de Yogyakarta (2007). El lenguaje no solo nos permite comunicarnos con los otros, también es un medio que permite establecer y reproducir relaciones de poder entre las personas (Butler, 2001; Foucault, 1975). Por lo tanto un análisis que permita tomar a alumnado conciencia del sexismo existente en el lenguaje que empleamos será una parte importante de la educación en la diversidad afectivo-sexual.

Entre los **contenidos** se citan:

- “Utilización de la lengua para tomar conciencia de los conocimientos, las ideas y los sentimientos propios y para regular la propia conducta”. (Primer curso, bloque 1, Escuchar, hablar y conversar).

Este contenido, directamente relacionado con el objetivo anteriormente analizado, permitirá al alumnado reflexionar y ampliar la toma de conciencia con respecto a aspectos como las ideas o los sentimientos propios lo que supone trabajar aspectos relacionados con la educación en la diversidad afectivo-sexual del conjunto de los alumnos y alumnas.

- “Actitud reflexiva y crítica con respecto a la información disponible ante los mensajes que supongan cualquier tipo de discriminación” (Bloque 2. Leer y escribir).

Tal y como hemos podido analizar a través de la legislación expuesta en la fundamentación normativa de la presente investigación, una de las causas de discriminación recientemente descubierta es la discriminación por cuestiones relacionadas con la orientación sexual de las personas, así, por ejemplo, en el informe de la OIT “La igualdad en el trabajo: afrontar los retos que se plantean” (2007) se denuncia e insta a actuar contra la homofobia en los centros laborales, o en la Resolución, de 8 de junio de 2005, sobre la protección de las minorías y las políticas de lucha contra la discriminación en la UE ampliada se hace especial mención a la importancia de que los estados miembros trabajen por la eliminación de las discriminaciones relacionadas con la orientación sexual de las personas.

HISTORIA Y CULTURA DE LAS RELIGIONES

Entre los **objetivos** se citan:

- “Reconocer el derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión manifestando actitudes de respeto y tolerancia hacia las creencias o no creencias de las personas y de rechazo hacia las situaciones de injusticia y fanatismo, así como cualquier discriminación basada en las creencias”.

Este objetivo de la materia Historia y cultura de las religiones supone el rechazo hacia las discriminaciones relacionadas con la orientación sexual de las personas, discriminaciones que, en ocasiones, tal y como veremos en el apartado de la presente investigación que explica la homofobia cognitiva, se basan en falsas creencias relacionadas con el tipo de uniones entre las personas que resultan naturales y aquellas que no resultan naturales o el tipo de prácticas sexuales que son correctas y aquellas que no son correctas porque son antinaturales.

- “Elaborar un juicio razonado acerca de las huellas que el hecho religioso ha dejado en la sociedad y la cultura”.

Dentro de este objetivo sería adecuado incluir aspectos relacionados con la huella que han dejado las religiones en relación a la aceptación de la diversidad afectivo-sexual. Huella que, en numerosas ocasiones, ha sido negativa y ha estado cargada de prejuicios hacia las orientaciones sexuales diferentes (Butler, 2001; Foucault, 1976).

- “Adquirir un pensamiento crítico, desarrollar un criterio propio y habilidades para defender sus posiciones, a través de la argumentación documentada y razonada, así como valorar las razones y argumentos de los otros”.

Este objetivo, al pretender que el alumnado valore los argumentos de los otros, supone trabajar con los alumnos y alumnas el respeto por las ideas contrarias a las propias, así como el desarrollo de un pensamiento crítico propio, pensamiento que deberá versar sobre todas las cuestiones que afectan a uno mismo, incluida la afectividad y la sexualidad, como un aspecto sobre el que es también relevante tener una visión razonada, basada en el pensamiento crítico.

Entre los **contenidos** se citan:

- “La diversidad de respuestas ante el hecho religioso: personas religiosas, personas ateas, personas agnósticas. Influencia de la religión en las manifestaciones artísticas y en la vida cotidiana”. (Curso primero a tercero).

Este bloque de contenidos, al tratar la influencia de la religión en las manifestaciones artísticas y cotidianas, debería abordar las relaciones entre las religiones y las manifestaciones

artísticas relacionadas con la diversidad afectivo-sexual, cómo han sido estas relaciones en función del tipo de religión, el tipo de manifestación expresada y cómo ha evolucionado ésta a lo largo de la historia.

- “La diversidad religiosa, factor de pluralidad en las sociedades actuales: religiones, nuevos movimientos religiosos y creencias parareligiosas. Convivencia plural, tolerancia y juicio crítico. La religión y los derechos humanos. Las creencias religiosas en el marco de la Constitución española” (Curso cuarto).

Este bloque de contenidos supone transmitir al alumnado los valores religiosos desde el respeto por los valores establecidos a nivel legislativo en la Constitución Española, constitución que, tal y como planteábamos en anteriores apartados, establece el derecho de toda persona a recibir un trato igualitario con independencia de su origen o condición.

Dentro de los **criterios de evaluación** se señala: “Describir alguna situación, actual o histórica, en la que ante un mismo hecho se manifieste divergencia entre el planteamiento o la posición religiosa y la científica haciendo explícitos argumentos que apoyan una u otra”. En relación con este criterio la materia Historia y cultura de las religiones podría evaluar al alumnado en su capacidad para analizar las diferentes maneras de evaluar la diversidad de orientaciones sexuales desde las visiones científicas y las visiones religiosas y cómo han ido evolucionando ambas a lo largo de la historia.

Vemos, por lo tanto, que RD 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO, supone **trabajar con el alumnado la diversidad afectivo-sexual**, favoreciendo el reconocimiento y el **rechazo de las diferentes manifestaciones homófobas** que existen en nuestra sociedad.

Sin duda alguna las tres materias que más tratan estas cuestiones son Educación para la ciudadanía, Educación ético y cívica e Historia y cultura de las religiones.

Es relevante señalar que la materia de **Educación para la ciudadanía** ha generado una gran polémica entre los diferentes sectores políticos y sociales que existen en España, polémica que ha tenido una gran repercusión mediática.

Así, sectores del catolicismo han manifestado su preocupación por que se traten cuestiones como las que plantea esta materia en las aulas. En concreto el cardenal arzobispo de Madrid, Antonio María Rouco Varela, afirmó que “el Estado no puede introducir una asignatura obligatoria cuyo objetivo es la formación moral de los alumnos” (Agencia EFE, 2 de mayo de 2007), es decir, que para el actual cardenal arzobispo de Madrid, el tratar aspectos relacionados con la educación afectiva y sentimental del alumnado supone invadir un terreno, el moral, que no debe ser tratado en los centros de enseñanza mediante materias obligatorias y comunes para el conjunto del alumnado, sino que “la nueva asignatura que impone la Ley Orgánica de Educación de Educación para la Ciudadanía debería ser opcional como ya lo es la Religión. La relación entre una y otra sería una buena solución” (Europa Press, 9 de enero de 2007).

Sin embargo, no parece que los contenidos relacionados con los derechos humanos que plantea la materia de Educación para la Ciudadanía puedan ser suplidos por los contenidos trabajados en la materia de Religión o en la materia de Historia y cultura de las religiones. La materia de **Educación para la Ciudadanía trata de leyes aplicables al conjunto de los ciudadanos**, leyes de obligado cumplimiento para todos los ciudadanos, como la Constitución o la Declaración Universal de los Derechos Humanos, mientras que las materias de **Religión o Historia y cultura de las religiones aborda aspectos relacionados con la fe y la educación moral**, aspectos que no tienen una fundamentación legislativa sino religiosa que las personas pueden decidir adoptar o no, es decir que no enseña leyes de obligado cumplimiento sino creencias de libre elección. Así, en función de los contenidos que imparten, parece lógico plantear que la materia Educación para la ciudadanía sea obligatoria para el conjunto del alumnado, mientras que las materias de Religión o Historia y cultura de las religiones sea una materia optativa.

También, por parte de la actual presidenta de la CAM se han realizado críticas a la materia Educación para la ciudadanía. Así, Esperanza Aguirre afirma que esta materia “no es otra cosa que un adoctrinamiento”, “lo que quiere hacer el Gobierno es adoctrinar, quiere hacer ahora una religión laica de obligado cumplimiento en las escuelas”, por lo que bajo su responsabilidad va a tratar de que en los centros educativos de Madrid se imparta “la mínima Educación para la Ciudadanía que la ley nos permite” (El Mundo, 3 de septiembre de 2007).

Estas protestas derivaron en una propuesta para que la mencionada materia fuera opcional o bien que los padres y madres del alumnado pudieran plantear una objeción de conciencia que permitiera a su hijo o hija no tener que cursar Educación para la ciudadanía.

Sin embargo el Tribunal Supremo se negó a aceptar la objeción de conciencia como una causa válida para que el alumnado pueda no cursar la mencionada materia. Ante esta negación algunos padres y madres decidieron recurrir a los tribunales superiores de justicia de sus comunidades autónomas, con resultados desiguales a este respecto.

Así, los tribunales superiores de justicia de Cataluña, Baleares, Cantabria, Navarra y Asturias rechazaron la posibilidad de la objeción al considerar que, ni la regulación jurídica ni los contenidos de la materia, vulneran los derechos fundamentales recogidos en la Constitución Española. El Tribunal Superior de Justicia de Cantabria resolvió negar la objeción estableciendo que "la ética no puede ser neutra" en el sentido de carecer de contenido valorativo, y que la materia Educación para la ciudadanía "tan sólo trata de dotar a los alumnos de unos mínimos referentes y valores para vivir en sociedad y en pacífica y democrática convivencia con el resto de los ciudadanos" (Crónica de Cantabria, 13 de abril de 2009).

Por el contrario, el Tribunal Superior de Justicia de Andalucía admitió a trámite en marzo de 2008 el recurso presentado por cinco particulares contra la materia. Esta situación de debate y falta de acuerdos entre las diferentes autonomías propició que se tuviera que pronunciar el Tribunal Supremo con respecto a esta polémica materia. Así, tras casi tres días de deliberaciones el Tribunal Supremo decidió mantener el carácter obligatorio de la materia por amplia mayoría. Según el Alto Tribunal, en los casos analizados no cabe la objeción de conciencia, si bien la materia deberá ajustarse a contenidos basados en la educación de principios y valores constitucionales, y se deja la puerta abierta a que los padres puedan impugnar los manuales que desarrollen la asignatura o la forma en que se imparta en un determinado centro (El Mundo, 28 de enero de 2009).

Sin embargo la polémica al respecto de la materia continua abierta, así, el 23 de septiembre de 2009 el Tribunal Superior de Justicia de Castilla y León se alejó del dictamen del Tribunal Supremo y reconoció el derecho de los familiares a objetar a la materia, argumentando el conflicto ideológico que supone el que sus hijos recibiesen una educación contraria a sus

creencias religiosas, éticas o morales y el actual líder del PP y presidente de España, Mariano Rajoy, así como el actual Ministro de Educación, José Ignacio Wert, han expresado su interés de suprimir la materia (Agencia EFE, 1 de febrero de 2012).

Esta polémica con la materia de Educación para la ciudadanía resulta preocupante si se tiene en cuenta que la inclusión de la misma en los planes de estudios cumple con una **recomendación del Consejo de Europa del año 2002**, en la que se afirma que la educación para la ciudadanía democrática es esencial para la misión principal del Consejo, al promover una sociedad libre, tolerante y justa, además de contribuir a la defensa de los valores y los principios de libertad, pluralismo, derechos humanos y Estado de Derecho, que constituyen los fundamentos de la democracia.

- El **Decreto 23/2007, de 10 de mayo**, por el que se establece para la CAM el currículo de la ESO, currículo que, por tratarse de un D, es de obligado cumplimiento exclusivamente para la Comunidad Autónoma que lo publica. Tal y como apuntábamos anteriormente, este D vendría a concretar, para la CAM, el RD 1631/2006 en el que se establecían las enseñanzas mínimas para el conjunto de la etapa de ES.

Así, en relación a los contenidos vinculados con la educación en la diversidad afectivo-sexual y lo analizado a este respecto en el RD 1631/2006, el D 23/2007 establece los siguientes aspectos:

- En el artículo 2.5. (acerca de los principios de la etapa) se especifica que “La Educación Secundaria Obligatoria se organizará teniendo en cuenta tanto la finalidad de una educación común como la necesaria atención a la diversidad del alumnado. Para ello, la Consejería de Educación regulará las medidas organizativas y curriculares de atención a la diversidad que los centros adoptarán de acuerdo con su proyecto educativo”. Al igual que hacía el RD 1631/2006 (artículo 1.3), este D viene a repetir, prácticamente con las mismas palabras, el principio de atención a la diversidad como un aspecto básico de la educación en esta etapa.
- En el artículo 4 (acerca de los objetivos de la etapa), se alude a objetivos de la etapa, en una primera apariencia similares a los planteados en el RD 1631/2006, pero con matices importantes en lo que respecta a la educación en diversidad afectivo-sexual. Así, si

analizamos las diferencias al respecto de cómo abordan ambas normativas los aspectos relativos a la educación en diversidad afectivo-sexual es importante señalar los siguientes **objetivos**:

En el **objetivo C**: mientras que el RD 1631/2006 alude a la importancia de lograr que el alumnado rechace “los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres”, el D 23/2007 no hace ninguna referencia a este aspecto en este objetivo C, por lo demás muy similar al objetivo C del RD 1631/2006.

Esta falta de referencias supone **obviar todos los aspectos relacionados con los estereotipos sexistas** que encasillan tanto a los hombres como a las mujeres en unos determinados roles de género. Los estereotipos que suponen discriminaciones entre hombres y mujeres son uno de los aspectos esenciales a combatir para la eliminación del machismo y también de la homofobia (Gallardo y Escolano, 2009; Pichardo, 2009), y el D 23/2007, que supuestamente tendría que desarrollar lo expuesto en el RD 1631/2006, no hace siquiera mención a este objetivo tan importante para el desarrollo de la personalidad del alumnado y la convivencia en una sociedad donde no se discrimine a nadie por el sexo que tenga.

En el **objetivo D**: mientras que el RD 1631/2006 destaca la necesidad de trabajar con el alumnado para “fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás”, el D23/2007 **no hace ninguna alusión a la importancia de trabajar las capacidades afectivas del alumnado** en relación con los otros, pese a ser este un aspecto con una gran importancia biológica y psicológica para el desarrollo del alumnado que cursa ES (López, 2005) y ser un aspecto que está directamente relacionado con el fin último de la educación que establece la LOE (2006) y que no es otro que lograr “el pleno desarrollo de la personalidad y las capacidades afectivas del alumnado”.

Además, el RD 1631/2006 establece la necesidad de lograr que el alumnado, en esta etapa educativa, rechace la violencia “los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas” y aprenda a “resolver pacíficamente los conflictos”, mientras que el D 23/2007 lejos de concretar este objetivo plantea, exclusivamente, la necesidad de fomentar en el alumnado “actitudes que favorezcan la convivencia y eviten la violencia en los ámbitos escolar, familiar y social”. La omisión de **ninguna referencia a la evitación del sexismo** y los prejuicios de cualquier tipo en el D de la CAM supone que, en esta comunidad, no se considera relevante la

violencia derivada del sexismo como un problema que actualmente debe recibir una atención especial, tal y como se establece en leyes como la LOE (2006) o el RD 1631/2006 de obligado cumplimiento para el conjunto del sistema educativo español.

En el **objetivo K**: mientras que el RD 1631/2006 se hace referencia a la necesidad de los alumnos y alumnas puedan “Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros” el D 23/2007 solo alude a la necesidad de que el alumnado conozca “el cuerpo humano”, sin que este conocimiento suponga un análisis del propio cuerpo ni del cuerpo de los otros, conformándose con un análisis general del cuerpo en una edad, la pubertad, en la que el cuerpo de los y las adolescentes experimenta cambios significativos en los caracteres sexuales primarios y secundarios que generan atracción hacia el cuerpo de los otros (López, 2005).

En este mismo objetivo el RD alude al objetivo de lograr que el alumnado conozca y valore **“la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad”** aspecto omitido completamente en el D 23/2007. Así, una vez más el D de la CAM, lejos de desarrollar el RD viene a concretarlo y reducirlo en los aspectos relacionados con la educación en diversidad afectivo-sexual (ver tabla 1).

Tabla 1	
RD 1631/2006	D 23/2007
c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.	d) Valorar y respetar, como un principio esencial de nuestra civilización, la igualdad de derechos y oportunidades de todas las personas, con independencia de su sexo, rechazando cualquier tipo de discriminación.
d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás , así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.	c) Fomentar actitudes que favorezcan la convivencia y eviten la violencia en los ámbitos escolar, familiar y social.

<p>K) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social.</p> <p>Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.</p>	<p>l) Conocer el funcionamiento del cuerpo humano, así como los efectos beneficiosos para la salud del ejercicio físico y la adecuada alimentación, incorporando la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social.</p> <p>m) Valorar los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.</p>
---	---

Tabla 1.- *Objetivos generales de etapa relacionados con la educación en diversidad afectivo-sexual en el RD 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO y en el D 23/2007, de 10 de mayo, por el que se establece para la CAM el currículo de la ESO.*

Con respecto al currículo de las diferentes **materias** que se desarrolla tras los apartados generales anteriormente analizados, debemos destacar las siguientes referencias en el D 23/2007 en relación con la presente investigación:

CIENCIAS DE LA NATURALEZA

- Entre los **objetivos** generales de la materia vinculados con el tema que nos ocupa se cita: “Desarrollar actitudes y hábitos favorables a la promoción de la salud personal y comunitaria, facilitando estrategias que permitan hacer frente a los riesgos de la sociedad actual en aspectos relacionados con la alimentación, el consumo, las drogodependencias y la sexualidad”. Objetivo idéntico al planteado en el RD 1631/2006, es decir, un objetivo en el que podrían incluir entre estos hábitos saludables relacionados con la salud el respeto a la diversidad afectivo-sexual, propia y de los otros, facilitando contenidos que prevengan la aparición de trastornos mentales, como la disforia de género, y problemas de salud que

pueden surgir ante la información sobre aspectos relativos a la diversidad afectivo-sexual.

- Entre los **contenidos** de la materia Biología y Geología del tercer curso de la ESO se citan “La reproducción humana: Cambios físicos y psíquicos en la adolescencia. Los aparatos reproductores masculino y femenino. Las enfermedades de transmisión sexual”, sin hacerse ninguna alusión, omitiendo el tratar con el alumnado la diferencia entre sexo y sexualidad, es decir, entre el sexo con el que uno nace y la sexualidad que uno desarrolla, aspecto al que si se alude en el RD 1631/2006 (Bloque 5. Las personas y la salud).

CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA

Entre los **objetivos** que se citan, vinculados con el tema que nos ocupa, destacamos:

- “Conocer el funcionamiento de las sociedades democráticas, apreciando sus valores y bases fundamentales, así como los derechos y libertades como un logro irrenunciable y una condición necesaria para la paz, denunciando actitudes y situaciones discriminatorias e injustas y mostrándose solidario con los pueblos, grupos sociales y personas privados de sus derechos o de los recursos económicos necesarios”.

Objetivo idéntico al planteado en el RD 1631/2006, por lo que dentro de este objetivo, y a tenor del análisis normativo realizado en los anteriores apartados, se puede incluir la información relativa a los avances legislativos relativos a la igualdad de derechos de las personas LGBT, buscando que el alumnado valore los aspectos positivos que entrañan los avances legislativos en este campo y reflexionando con el alumnado acerca de las desigualdades que, a día de hoy, continúan existiendo en relación con las personas LGBT.

- “Adquirir y consolidar actitudes y hábitos de tolerancia y solidaridad, valorando la diversidad cultural como riqueza y las actitudes conducentes a la consecución de la paz mundial y el entendimiento entre los pueblos”.

Objetivo directamente relacionado con el respeto por la diversidad de opciones sexuales y su aceptación como parte de la riqueza que entraña la diversidad.

- Entre los **contenidos** destacamos: “Las sociedades actuales” pero no se cita el análisis de la diversidad que en la misma existe, tal y como se hace en el RD 1631/2006 en el que se

citan, dentro de los contenidos del segundo curso, en el bloque segundo, “Las sociedades actuales. Estructura y diversidad”, bloque de contenidos que daría pie a incluir aspectos relacionados con la diversidad de orientaciones sexuales existentes en la sociedad en la que habitamos, las características y cualidades de cada una de estas orientaciones.

EDUCACIÓN FÍSICA

Entre los **objetivos** se cita uno relativo a la necesidad de conocer el propio cuerpo, “adoptando una actitud crítica y consecuente frente a las actividades dirigidas a la mejora de la condición física, la salud y la calidad de vida, haciendo un tratamiento diferenciado de cada capacidad”, objetivo que vendría a desarrollar el objetivo del RD 1631/2006 relativo a “Adoptar una actitud crítica ante el tratamiento del cuerpo, la actividad física y el deporte en el contexto social”. De esta manera el objetivo que establece el D 23/2007 para el alumnado en relación a la materia de Educación física **obvia el análisis crítico de la influencia social en el cuerpo, de los estereotipos y discriminaciones que socialmente se transmiten en relación al cuerpo**. Lejos de desarrollar este objetivo, el D de la CAM lo limita y reduce formulando un objetivo indeterminado. Obviando el tratar con los alumnos y alumnas los prejuicios y estereotipos sociales que acompañan a cada deporte.

EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y LOS DERECHOS HUMANOS

Se cursará, según lo dispuesto por la Administración educativa de la CAM, en el segundo curso de la ESO. En relación con los temas tratados en la presente investigación destacamos los siguientes aspectos relevantes del currículo de esta materia:

Entre los **objetivos** destacamos:

- “Reconocer la condición humana en su dimensión individual y social”.

Este primer objetivo, lejos de suponer un desarrollo del primer objetivo expuesto en el RD 1631/2006 en relación con la materia, supone una formulación más limitada y reducida que elimina aspectos como los relativos a lograr que el alumnado acepte su “propia identidad, las características y experiencias personales, respetando las diferencias con los otros y

desarrollando la autoestima”. Así, dentro de este objetivo, en el currículo de la CAM, **se dejan de tratar aspectos relativos al respeto de las diferencias** y, por lo tanto, al respeto a la diversidad afectivo-sexual entendida esta última como un factor de diversidad más cuya educación afecta al autoestima propia y a la de los otros.

- El segundo objetivo de esta materia citado por el RD y relativo a “desarrollar y expresar los sentimientos y las emociones, así como las habilidades comunicativas y sociales que permiten participar en actividades de grupo con actitud solidaria y tolerante, utilizando el diálogo y la mediación para abordar los conflictos”, no es mencionado entre los objetivos que para la misma materia desarrolla el currículo de la CAM.

Así, con esta omisión, **se dejan de tratar aspectos claves relacionados con el desarrollo y la expresión de las emociones**, aspectos que sería necesario trabajar con el alumnado si pretendemos que exprese afectos relativos a personas de su mismo sexo y a personas del sexo contrario, respetando la diversidad afectiva y favoreciendo actitudes solidarias y tolerantes ante la misma.

- El segundo objetivo citado en el D 23/2007 hace referencia a “reconocer la relación existente entre la libertad y la responsabilidad individuales” objetivo que podría relacionarse con el objetivo que en el RD hace referencia a “desarrollar la iniciativa personal asumiendo responsabilidades y practicar formas de convivencia y participación basadas en el respeto, la cooperación y el rechazo a la violencia a los estereotipos y prejuicios”.

De esta manera vemos como, una vez más, el D de la CAM, lejos de suponer un desarrollo del RD estatal, supone una formulación limitada y carente del desarrollo que se supone a un D autonómico. Además, las omisiones que se cometen en la formulación de este D suponen obviar aspectos relacionados con la educación en la diversidad afectivo-sexual ya que parte de esta educación supone el favorecer los valores de respeto, cooperación y el rechazo de la violencia y de los estereotipos relativos a la homofobia.

- Tanto el tercer como el cuarto objetivo relacionados con la materia Educación para la ciudadanía que cita el D 23/2007 hacen referencia a “conocer y valorar la igualdad esencial de los seres humanos” y “desarrollar y expresar las actitudes necesarias para crear un buen clima de convivencia en la escuela, en la familia y con los amigos”, ambos objetivos estarían relacionados con el objetivo del RD que se refiere a “Identificar la pluralidad de

las sociedades actuales reconociendo la diversidad como enriquecedora de la convivencia y defender la igualdad de derechos y oportunidades de todas las personas, rechazando las situaciones de injusticia y las discriminaciones existentes por razón de sexo, origen, creencias, diferencias sociales, orientación afectivo-sexual o de cualquier otro tipo, como una vulneración de la dignidad humana y causa perturbadora de la convivencia”, sin embargo la esencia de este último objetivo no queda recogida en los dos escuetos objetivos planteados en el currículo de la CAM.

Así, mientras que el objetivo del RD establece la importancia de transmitir al alumnado el respeto por la diversidad, entendida como un factor de enriquecimiento, e identificando la orientación afectivo-sexual junto a otros factores relacionados con la diversidad humana como el sexo, el origen, las creencias o las diferencias sociales, **los objetivos del D no hacen ninguna referencia a la diversidad afectivo-sexual**, pese a formular la necesidad de desarrollar un buen clima de convivencia en los diferentes sectores sociales, formulación que solo enuncia y no desarrolla.

De esta manera, los objetivos desarrollados para la CAM en su formulación, plantean aspectos similares a los expresados en otros documentos normativos analizados anteriormente en esta investigación como la **Convención Internacional sobre los Derechos del Niño** (1989) y la **Declaración Universal de los Derechos Humanos**, (1948), la **Constitución Española** (1978) o **Declaración Universal de los Derechos Sexuales** (1997), sin embargo en estos documentos solo se señalaba la necesidad de no discriminar a ninguna persona por estos factores, mientras que en los objetivo de la materia Educación para la Ciudadanía para la CAM ni siquiera se citan los factores de discriminación que será necesario trabajar en los centros educativos.

Además, la importancia de transmitir al alumnado la idea de que la diferencia supone un factor de enriquecimiento se omite en la formulación de los objetivos del D 23/2007 relacionados con este objetivo.

- Un cuarto objetivo de Educación para la ciudadanía sería “conocer la declaración de los Derechos Humanos, su historia, los problemas a los que se enfrenta su implantación y su valor como proyecto moral”, objetivo que junto al objetivo octavo del D 23/2007 “Conocer y valorar la Constitución española, identificando los valores que la fundamentan” parecen

estar relacionados con el objetivo del RD 1631/2006 que versa sobre “Conocer, asumir y valorar positivamente los derechos y obligaciones que se derivan de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y de la Constitución Española, identificando los valores que los fundamentan, aceptándolos como criterios para valorar éticamente las conductas personales y colectivas y las realidades sociales”.

Lo que el RD establece en un objetivo el D lo establece en dos objetivos, **sin profundizar** por ello más en las ideas que se formulaban en el RD y obviando la referencia al hecho de lograr que el alumnado use como criterios éticos, para juzgar la realidad social, los valores de la Constitución y la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Obviar esta referencia revierte una gran importancia, ya que uno de los principios que legitimizan la existencia de un materia como Educación para la ciudadanía y los derechos humanos es el interés por lograr que el alumnado asimile significativamente los valores establecidos por la legislación internacional y nacional y los pueda usar para valorar la realidad, de una manera justa y en base a la ley y no en base a creencias o religiones.

Además, en relación directa con el tema de la presente investigación se debe indicar que son estas leyes, entre otras que han sido analizadas en el presente apartado, las que justifican la necesidad de trabajar a favor de la no discriminación de las personas por aspectos como su sexo o condición social, y para que ello sea así no basta con que el alumnado “conozca y valore” la normativa, también será necesario que aprenda a analizar la realidad y regir su conducta en base a estas legislaciones.

- El sexto objetivo del D, en relación con la materia de Educación para la ciudadanía, es “reconocer los derechos de las mujeres, valorar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos entre ellos y rechazar los estereotipos y prejuicios que supongan discriminación entre hombres y mujeres”, objetivo idéntico al formulado en el RD 1631/2006.

Así, este objetivo está directamente relacionado con la prevención de la homofobia si entendemos la misma como una parte del sexismo que lleva a rechazar cualquier comportamiento que realicen los hombres y las mujeres que les aleje de sus roles tradicionales de género, tal y como se expresaba en la **Declaración de Montreal** (2006).

- Otros objetivos señalados en el RD 1631/2006, en relación con la materia, como el objetivo de “Reconocerse miembros de una ciudadanía global. Mostrar respeto crítico por

las costumbres y modos de vida de poblaciones distintas a la propia y manifestar comportamientos solidarios con las personas y colectivos desfavorecidos”, o el objetivo que establece la necesidad de lograr que el alumnado identifique y analice “las principales teorías éticas”, así como que reconozca “los principales conflictos sociales y morales del mundo actual” y desarrolle “una actitud crítica ante los modelos que se transmiten a través de los medios de comunicación” son ignorados en la formulación de los objetivos de Educación para la ciudadanía en la CAM.

En su lugar se apuntan objetivos que no tienen ninguna relación con los anteriores como “promover el conocimiento y la valoración de las principales normas de circulación” o, como otro objetivo aparte, independiente del anterior, “valorar la seguridad vial”. Esta **omisión de objetivos relacionados con mostrar comportamientos solidarios con las personas o los colectivos desfavorecidos** supone una omisión de aspectos directamente relacionados con la educación en la diversidad afectivo-sexual ya que, dentro de los colectivos de personas desfavorecidas, están las personas LGBT, dada la discriminación que han padecido históricamente y padecen en los diferentes ámbitos de su vida, tal y como hemos visto que se señalaba en la legislación anteriormente analizada.

Igualmente el hecho de que se **omita** la importancia de **trabajar con el alumnado los principales conflictos sociales del mundo actual, así como los estereotipos que se transmiten a través de los medios de comunicación**, supone omitir aspectos que tienen que ver directamente con la educación en diversidad afectivo-sexual, ya que uno de los conflictos sociales más acuciantes en la actualidad es el de los derechos de las personas LGBT tal y como señalaban la diferente fundamentación normativa analizada en anteriores apartados. Igualmente algunos de los modelos que transmiten los medios de comunicación están directamente relacionados con los estereotipos sexistas que están en la base del rechazo a la diversidad afectivo-sexual así como a la igualdad efectiva entre hombres y mujeres.

Presentamos, a continuación y antes de analizar los contenidos de la materia Educación para la ciudadanía y los derechos humanos, una tabla con los objetivos marcados por el RD 1631/2006 y el D 23/2007 para esta materia (ver tabla 2).

Tabla 2	
Objetivos de Educación para la ciudadanía y los derechos humanos RD 1631/2006	Objetivos de Educación para la ciudadanía y los derechos humanos D 23/2007
1. Reconocer la condición humana en su dimensión individual y social, aceptando la propia identidad, las características y experiencias personales respetando las diferencias con los otros y desarrollando la autoestima.	1. Reconocer la condición humana en su dimensión individual y social.
2. Desarrollar y expresar los sentimientos y las emociones, así como las habilidades comunicativas y sociales que permiten participar en actividades de grupo con actitud solidaria y tolerante, utilizando el diálogo y la mediación para abordar los conflictos.	
3. Desarrollar la iniciativa personal asumiendo responsabilidades y practicar formas de convivencia y participación basadas en el respeto, la cooperación y el rechazo a la violencia a los estereotipos y prejuicios.	2. Reconocer la relación existente entre la libertad y la responsabilidad individuales.
4. Conocer, asumir y valorar positivamente los derechos y obligaciones que se derivan de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y de la Constitución Española, identificando los valores que los fundamentan, aceptándolos como criterios para valorar éticamente las conductas personales y colectivas y las realidades sociales.	5. Conocer la declaración de los Derechos Humanos, su historia, los problemas a los que se enfrenta su implantación y su valor como proyecto moral. 8. Conocer y valorar la Constitución española, identificando los valores que la fundamentan.
5. Identificar la pluralidad de las sociedades	3. Conocer y valorar la igualdad esencial de

actuales reconociendo la diversidad como enriquecedora de la convivencia y defender la igualdad de derechos y oportunidades de todas las personas, rechazando las situaciones de injusticia y las discriminaciones existentes por razón de sexo, origen, creencias, diferencias sociales, orientación afectivo-sexual o de cualquier otro tipo, como una vulneración de la dignidad humana y causa perturbadora de la convivencia.	los seres humanos. 4. Desarrollar y expresar las actitudes necesarias para crear un buen clima de convivencia en la escuela, en la familia y con los amigos.
6. Reconocer los derechos de las mujeres, valorar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos entre ellos y rechazar los estereotipos y prejuicios que supongan discriminación entre hombres y mujeres.	6. Reconocer los derechos de las mujeres, valorar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos entre ellos y rechazar los estereotipos y prejuicios que supongan discriminación.
7. Conocer y apreciar los principios que fundamentan los sistemas democráticos y el funcionamiento del Estado español y de la Unión Europea, tomando conciencia del patrimonio común y de la diversidad social y cultural.	7. Conocer y apreciar los principios que fundamentan los sistemas democráticos, las instituciones y el funcionamiento del Estado español y de la Unión Europea.
8. Conocer los fundamentos del modo de vida democrático y aprender a obrar de acuerdo con ellos en los diferentes ámbitos de convivencia. Asumir los deberes ciudadanos en el mantenimiento de los bienes comunes y el papel del Estado como garante de los servicios públicos.	10. Asumir el principio de correlación entre deberes y derechos y reconocer las virtudes cívicas.
9. Valorar la importancia de la participación en la vida política u otras formas de participación ciudadana, como la cooperación, el asociacionismo y el voluntariado.	9. Valorar la importancia de la participación en la vida política y social.

10. Conocer las causas que provocan la violación de los derechos humanos, la pobreza y la desigualdad, así como la relación entre los conflictos armados y el subdesarrollo, valorar las acciones encaminadas a la consecución de la paz y la seguridad y la participación activa como medio para lograr un mundo más justo.	
11. Reconocerse miembros de una ciudadanía global. Mostrar respeto crítico por las costumbres y modos de vida de poblaciones distintas a la propia y manifestar comportamientos solidarios con las personas y colectivos desfavorecidos.	11. Promover el conocimiento y la valoración de las principales normas de circulación.
12. Identificar y analizar las principales teorías éticas, reconocer los principales conflictos sociales y morales del mundo actual y desarrollar una actitud crítica ante los modelos que se transmiten a través de los medios de comunicación.	12. Valorar la seguridad vial.
13. Adquirir un pensamiento crítico, desarrollar un criterio propio y habilidades para defender sus posiciones en debates, a través de la argumentación documentada y razonada, así como valorar las razones y argumentos de los otros.	

Tabla 2.- *Objetivos para la materia Educación para la ciudadanía y los derechos humanos en el RD 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO y en el D 23/2007, de 10 de mayo, por el que se establece para la CAM el currículo de la ESO.*

Entre los **contenidos** de la materia, en el D 23/2007 se citan los siguientes aspectos:

- “La igualdad esencial de todos los seres humanos. La no discriminación. Crítica a los prejuicios sociales” (Bloque 2, Relaciones interpersonales y participación), contenido relacionado con la no discriminación por cuestiones de orientación sexual e identidad de género, aunque muy laxo si tenemos en cuenta que en el RD, dentro del mismo bloque, se aludía a contenidos como “Valoración crítica de la división social y sexual del trabajo y de los prejuicios sociales racistas, xenófobos, antisemitas, sexistas y homófobos”. (Bloque 2, Relaciones interpersonales y participación), haciendo una alusión directa a la importancia de que el alumnado conozca y valore críticamente los diferentes prejuicios homófobos, como parte de los prejuicios sociales que afectan al conjunto de los ciudadanos.
- “Igualdad de derechos y pluralismo. Las libertades individuales. Las opciones personales de los ciudadanos” (Bloque 3. Deberes y derechos ciudadanos), así, dentro de este contenido se pueden incluir, como parte de las libertades del individuo, la libertad para elegir su orientación sexual y su identidad de género, aunque este bloque de contenidos supone una simplificación si lo relacionamos con los contenidos que se citan en el RD en el mismo bloque, “Declaración universal de los derechos humanos, pactos y convenios internacionales. Condena de las violaciones de los derechos humanos y actuación judicial ordinaria y de los Tribunales Internacionales. Valoración de los derechos y deberes humanos como conquistas históricas inacabadas y de las constituciones como fuente de reconocimiento de derechos. Igualdad de derechos y diversidad. Respeto y valoración crítica de las opciones personales de los ciudadanos”. (Bloque 3. Deberes y derechos ciudadanos). Ya que los contenidos de este bloque del RD suponen una referencia a legislaciones relativas a los Derechos Humanos, los pactos y convenios internacionales, entre los que se debería trabajar la legislación relacionada con los derechos de las personas LGBT, tales como la Declaración Universal de los Derechos Sexuales (1997), la Declaración de Montreal (2006) o los Principios de Yogyakarta (2007).

Entre los **criterios de evaluación** se señalan:

- “Descubrir los sentimientos propios y los de los demás en las relaciones interpersonales”, criterio que supone haber trabajado con el alumnado la educación en la diversidad afectivo-sexual, como un tipo de educación necesaria, si pretendemos que el alumnado descubra, con total libertad, sus sentimientos hacia ellos mismos y hacia los otros.

- “Distinguir y rechazar situaciones de violación de los Derechos Humanos”, así como “Reconocer y rechazar las desigualdades de hecho y de derecho, en particular las que afectan a las mujeres”, son dos criterios de evaluación relacionados con la educación en la diversidad afectivo-sexual, educación que implica trabajar con el alumnado los principios y valores relacionados con los derechos humanos, la igualdad entre todas las personas y la no discriminación por aspectos como el sexo o el origen social, sin embargo, en comparación con los criterios empleado en el RD 1631/2006 “Identificar los principios básicos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y su evolución, distinguir situaciones de violación de los mismos y reconocer y rechazar las desigualdades de hecho y de derecho, en particular las que afectan a las mujeres” y “Identificar y rechazar, a partir del análisis de hechos reales o figurados, las situaciones de discriminación hacia personas de diferente origen, género, ideología, religión, orientación afectivo-sexual y otras, respetando las diferencias personales y mostrando autonomía de criterio”, el D implica **un menor desarrollo y una menor profundización**, en concreto **en los aspectos relativos a la educación afectivo-sexual**, ya que el criterio del RD supone, para el alumnado de ESO, el poder identificar y rechazar la homofobia, respetando las diferencias y mostrando autonomía en cuanto al criterio con el que valorar cada hecho con posibles connotaciones homófobas, sin dejarse influir negativamente por su entorno. Igualmente este criterio del RD supone que el profesorado deberá estar formado en relación con estos aspectos.

EDUCACIÓN ÉTICO-CÍVICA

Entre los **contenidos** se citan:

- En el Bloque 1 de contenidos, los contenidos comunes, se respetan todos los contenidos del homónimo bloque del RD a excepción de uno relacionado con el “Reconocimiento de los sentimientos propios y ajenos, resolución dialogada y negociada de los conflictos”.

Contenido relacionado con la educación en la diversidad afectivo-sexual ya que dentro de este reconocimiento de los sentimientos propios y ajenos habrá, entre el conjunto del alumnado, sentimientos relacionados con la diversidad de orientaciones sexuales lo que implica para el profesorado que imparta la materia, aceptar y no presuponer que los sentimientos del conjunto del alumnado son sentimientos de atracción heterosexual, lo que implica respetar la diversidad afectivo-sexual y presuponer la existencia de la misma en el alumnado.

- Con respecto al segundo bloque de contenidos sobre Identidad y alteridad. Educación afectivo-emocional se incluyen los siguientes contenidos “Identidad personal, libertad y responsabilidad. La persona como sujeto moral. La respuesta ética a los interrogantes del ser humano. La dignidad humana. El respeto a cada ser humano, con independencia de cualquier condición o circunstancia personal o social. La persona como ser social. La apertura a los demás. Las relaciones interpersonales. La violencia como mal moral. Las emociones: su expresión y su control. La convivencia. Actitudes sociales y criterios morales. El reconocimiento de los derechos y el cumplimiento de los deberes como condición imprescindible de la convivencia”, muy similares a los contenidos que en el mismo bloque plantea el RD 1631 y que incluían el tratar contenidos como “Identidad personal, libertad y responsabilidad. Los interrogantes del ser humano. Respeto a las diferencias personales. Inteligencia, sentimientos y emociones. Las relaciones interpersonales. Rechazo de la violencia como solución a los conflictos interpersonales. Habilidades y actitudes sociales para la convivencia. Respeto por la dignidad humana y los derechos fundamentales de las personas”.

Este segundo bloque de contenidos está directamente relacionado con la atención a la diversidad afectivo-sexual y la prevención de la homofobia, así, dentro de la identidad personal, como un factor más que nos identifica, está la identidad de género y la orientación sexual, orientación que deberá respetarse como un rasgo más de las diferencias personales. Igualmente las relaciones interpersonales suponen la diversidad de relaciones sexual y dentro de estas las relaciones diferentes a las heterosexuales, mientras que junto al rechazo a la violencia está el rechazo a la homofobia.

Entre los **criterios de evaluación** se señalan:

- “Reconocer los Derechos Humanos como principal referencia ética de la conducta humana e identificar la evolución de los derechos cívicos, políticos, económicos, sociales y culturales”.

Este criterio supone, tal y como hemos visto en el análisis realizado de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, reconocer los mismos como la principal referencia ética de todo ser humano, supone respetar y no discriminar a nadie por cuestiones relacionadas con características como el sexo, entendiendo que todas las personas somos iguales ante la ley. El criterio es similar al planteado en el RD a excepción del último apartado del RD en el que se

alude a la importancia de evaluar en el alumnado las “actitudes a favor del ejercicio activo y el cumplimiento” de los Derechos Humanos. Esta omisión no carece de importancia ya que la importancia de que el alumnado reconozca los Derechos humanos como principal referencia ética queda incompleta si no se logra que el alumnado muestre actitudes acordes con este reconocimiento.

- “Analizar el camino recorrido hacia la igualdad de derechos de las mujeres, rechazar toda posible discriminación y violencia contra ellas”, es un criterio de evaluación similar al planteado en el RD a excepción de la alusión que hace el RD a “Distinguir igualdad y diversidad y las causas y factores de discriminación”.

Esta omisión en el D 23/2007 supone no evaluar al alumnado en su conocimiento sobre las causas y factores de discriminación hacia la mujer, causas y factores muy relacionados con las causas y factores que subyacen a la homofobia. Esta relación se observa claramente al analizar la evolución del movimiento feminista, movimiento que compartió espacios y representantes con los movimientos relativos a la lucha de las personas LGBT, lo que nos permite afirmar que parte del camino recorrido hacia la igualdad de derechos de las mujeres fue compartido con el camino recorrido por la igualdad de derechos de las personas LGBT (Hernández, 2007; Trujillo, 2008).

- Es importante señalar que en el D 23/2007, dentro del currículo de Educación ético-cívica, no se hace referencia, entre los criterios de evaluación, a criterios citados en el RD como “descubrir sus sentimientos en las relaciones interpersonales, razonar las motivaciones de sus conductas y elecciones y practicar el diálogo en las situaciones de conflicto”, criterios de evaluación directamente relacionados con la educación en diversidad afectivo-sexual ya que suponen lograr en el alumnado el descubrimiento de sus sentimientos en relación a los otros, sentimientos que serán diversos y deberán recibir la misma consideración y respeto por parte del profesorado.

EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL

- Entre los **objetivos** destacamos: “Utilizar el lenguaje plástico para representar emociones y sentimientos, vivencias e ideas, contribuyendo a la comunicación, reflexión crítica y respeto entre las personas”. Objetivo idéntico al formulado en el RD 1631/2006 con

respecto a la materia Educación plástica y visual y que supone favorecer el reconocimiento y el respeto hacia las distintas emociones y sentimientos que podemos desarrollar las personas, sentimientos y emociones que pueden estar relacionados con la diversidad afectiva sexual de las personas.

- Entre los **contenidos**: “Rechazo ante la utilización que se hace en la publicidad de formas y contenidos que muestren discriminaciones sexuales, raciales o sociales”. (Primer curso, bloque 1, El lenguaje visual). Este contenido es muy similar al formulado en el RD para los cursos primero al tercero, en el bloque 3 “Actitud crítica ante las necesidades de consumo creadas por la publicidad y rechazo de los elementos de la misma que suponen discriminación sexual, social o racial”. El análisis de la publicidad es un aspecto importante en la educación en diversidad afectivo-sexual ya que a través de la publicidad y los medios de comunicación se transmiten necesidades de consumo que, en ocasiones, se fundamentan en estereotipos que suponen discriminación hacia las personas por aspectos relativos a su sexo, origen social, raza, orientación sexual y familia.

LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

Entre los **objetivos** destacamos por su vinculación con el tema que nos ocupa:

- “Utilizar la lengua para expresarse oralmente y por escrito, con manuscritos legibles y de letra mínimamente personalizada, de forma coherente y adecuada en cada situación de comunicación y en los diversos contextos de la actividad social y cultural para tomar conciencia de los propios sentimientos e ideas y para controlar la propia conducta”. Objetivo similar al formulado en el RD y que hace referencia a “Utilizar la lengua para expresarse de forma coherente y adecuada en los diversos contextos de la actividad social y cultural, para tomar conciencia de los propios sentimientos e ideas y para controlar la propia conducta”.

En esta ocasión, de manera excepcional, el D supone un mayor desarrollo con respecto al RD. Así, este objetivo puede estar directamente relacionado con la educación en la diversidad afectivo-sexual ya que implica lograr que el alumnado adquiriera un vocabulario básico relacionado con la diversidad, que le permita hablar con propiedad y sin faltar el respeto a ninguna persona sobre aspectos como su orientación sexual o su identidad de género.

Igualmente este desarrollo del lenguaje permitirá al alumnado, además de expresarse de forma adecuada, tomar conciencia de sus sentimientos, incluyendo dentro de los mismos los sentimientos relativos a la orientación sexual y la identidad de género.

- “Analizar los diferentes usos sociales de las lenguas para evitar los estereotipos lingüísticos que suponen juicios de valor y prejuicios clasistas, racistas o sexistas”.

Este objetivo es idéntico al formulado en el RD dentro del currículo de Lengua y literatura y mantiene una relación directa con los temas tratados en la presente investigación ya que el análisis de los usos del lenguaje para evitar los estereotipos lingüísticos supone evitar, entre otros prejuicios, los prejuicios sexista, aspecto clave para la eliminación de la discriminación hacia las personas LGBT, tal y como se formula en la Declaración de Montreal (2006) o en los Principios de Yogyakarta (2007). Esto es así porque el lenguaje es un medio que permite establecer y reproducir relaciones de poder entre las personas (Butler, 2001; Foucault, 1975), por lo tanto un análisis que permita tomar conciencia al alumnado del sexismo será una parte importante de su educación en la diversidad afectivo-sexual.

Entre los **contenidos** destacamos:

- “Utilización de la lengua para tomar conciencia de los conocimientos, las ideas y los sentimientos propios y para regular la propia conducta”. (Primer curso, bloque 1, Escuchar, hablar y conversar).

Este contenido, idéntico al formulado en el RD 1631/2006 en el currículo de Lengua y literatura, está directamente relacionado con el objetivo anteriormente analizado y permitirá al alumnado reflexionar y ampliar la toma de conciencia con respecto a aspectos como las ideas o los sentimientos propios lo que supone trabajar aspectos relacionados con la educación en la diversidad afectivo-sexual.

- “Actitud reflexiva y crítica con respecto a la información disponible ante los mensajes que supongan cualquier tipo de discriminación” (Primer curso, bloque 1, Leer, comprensión de textos escritos).

Este objetivo es, al igual que el anterior, idéntico a uno de los objetivos formulados en el RD 1631/2006 en relación con esta materia. Está relacionado con la educación en la diversidad afectivo-sexual ya que, tal y como hemos analizado en la fundamentación normativa de la presente investigación, una de las causas de discriminación recientemente descubierta es la

discriminación por cuestiones relacionadas con la orientación sexual de las personas, así, por ejemplo, en el informe de la OIT “La igualdad en el trabajo: afrontar los retos que se plantean” (2007) se denuncia e insta a actuar contra la homofobia en los centros laborales, o en la Resolución, de 8 de junio de 2005, sobre la protección de las minorías y las políticas de lucha contra la discriminación en la Unión Europea ampliada se hace especial mención a la importancia de que los estados miembros trabajen por la eliminación de las discriminaciones relacionadas con la orientación sexual de las personas.

HISTORIA Y CULTURA DE LAS RELIGIONES

Entre los **objetivos** se citan:

- “Analizar los procesos históricos, intelectuales, culturales y políticos, que han convertido la libertad de conciencia y la libertad religiosa en el fundamento de la civilización occidental”, este objetivo se asemeja al planteado en el RD 1631/2006 relativo a “Reconocer el derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión manifestando actitudes de respeto y tolerancia hacia las creencias o no creencias de las personas y de rechazo hacia las situaciones de injusticia y fanatismo, así como cualquier discriminación basada en las creencias”.

Sin embargo la reformulación que del mismo hace el D 23/2007 supone obviar el trabajar con el alumnado aspectos relacionados con la educación en la diversidad afectivo-sexual como son el rechazo hacia las discriminaciones relacionadas con la orientación sexual de las personas, discriminaciones que, en ocasiones, se basan en creencias relacionadas con el tipo de uniones entre las personas que resultan naturales y aquellas que no resultan naturales.

- Con respecto al objetivo citado en el RD 1631/2007 relacionado con “Elaborar un juicio razonado acerca de las huellas que el hecho religioso ha dejado en la sociedad y la cultura”, el D 23/2007 no hace ninguna referencia.

Esta omisión supone eliminar objetivos relacionados con la educación en la diversidad afectivo-sexual ya que analizar las huellas que han dejado algunos hechos religiosos supone analizar de que manera estos hechos religiosos han afectado negativamente a la aceptación social de la diversidad afectivo-sexual, mediante una visión negativa y cargada de prejuicios hacia las orientaciones sexuales diferentes (Butler, 2001; Foucault, 1975).

- De la misma manera que en el caso anterior, el D 23/2007 **no hace ninguna referencia** al objetivo enunciado en el RD 1631/2006 relativo a “**Adquirir un pensamiento crítico**, desarrollar un criterio propio y habilidades para defender sus posiciones, a través de la argumentación documentada y razonada, así como valorar las razones y argumentos de los otros”.

La nula mención a este objetivo supone no trabajar con el alumnado el respeto por las ideas contrarias a las propias, así como el desarrollo de un pensamiento crítico propio, pensamiento que deberá versar sobre todas las cuestiones que afectan a uno mismo, incluida la afectividad y la sexualidad, como un aspecto sobre el que es también relevante tener una visión razonada, basada en el pensamiento crítico.

Entre los **contenidos** se citan:

- “La diversidad de respuestas ante el hecho religioso: religiosidad, ateísmo, agnosticismo”, (Segundo curso, Los componentes temáticos del fenómeno religioso), este bloque de contenidos, así como el que hace referencia a la “Influencia de la religión en las manifestaciones artísticas y en la vida cotidiana”, (Tercer curso, Las religiones monoteístas). se relaciona con los contenidos citados en el RD 1631/2006 relativos a “La diversidad de respuestas ante el hecho religioso: personas religiosas, personas ateas, personas agnósticas. Influencia de la religión en las manifestaciones artísticas y en la vida cotidiana”. (Curso primero a tercero).

Ambos suponen tratar la diversidad de respuestas ante la religión y la influencia de la religión en las manifestaciones artísticas y cotidianas. Así, mediante estos contenidos se podrían abordar las relaciones entre las religiones y las manifestaciones artísticas relacionadas con la diversidad afectivo-sexual, como han sido estas relaciones en función del tipo de religión, el tipo de manifestación expresada y como ha evolucionado históricamente.

- “La religión y los derechos humanos. La libertad religiosa. Las creencias religiosas en el marco de la Constitución española”, se asemeja al bloque de contenidos del RD 1631/2006 relativo a “La diversidad religiosa, factor de pluralidad en las sociedades actuales: religiones, nuevos movimientos religiosos y creencias parareligiosas. Convivencia plural, tolerancia y juicio crítico. La religión y los derechos humanos. Las creencias religiosas en el marco de la Constitución española” (Curso cuarto).

Ambos bloques de contenidos suponen transmitir al alumnado los valores religiosos desde el respeto por los valores establecidos en la Constitución española, constitución que, tal y como planteábamos en anteriores apartados, establece el derecho de toda persona a recibir un trato igualitario con independencia de su origen o condición.

Podemos **concluir** que el D 23/2007 lejos de suponer un nivel mayor de concreción que ayude a delimitar la normativa estatal a las características del contexto sociocultural de la CAM desarrolla una **normativa laxa**, que omite hacer ninguna referencia a aspectos relativos a la educación en la diversidad afectivo-sexual, principalmente a través de la materia que en mayor medida aborda la diversidad afectivo-sexual desde la normativa estatal, Educación para la ciudadanía y los derechos humanos.

De igual manera **el D 23/2007 no analiza el papel de los centros de enseñanza en relación a aspectos como el sexismo, el machismo, la lucha contra la violencia de género o la educación emocional** pese a que las diferentes normativas estatales como la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, la LOE (2006) o el RD 1631/2006 que establecen esta obligación al conjunto de administraciones que rigen el sistema educativo español.

Es decir, que el D 23/2007 **no respeta las leyes orgánicas**, atentando de esta manera contra el sistema legislativo y contra el Estado y contra las ideas que este mismo D empieza planteando en su introducción cuando formula que “La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (Boletín Oficial del Estado del 4 de mayo), determina en su artículo 6.2 que es competencia del Gobierno fijar las enseñanzas mínimas de cada una de las enseñanzas, es decir, los aspectos básicos de sus objetivos, competencias básicas, contenidos y criterios de evaluación, con el fin de garantizar una formación común a todo el alumnado y la validez de los títulos correspondientes en todo el territorio español. El apartado 4 del mismo artículo precisa que las Administraciones educativas competentes establecerán los currículos de las distintas enseñanzas reguladas en la Ley, que incluirán dichas enseñanzas mínimas”.

Al no incluir la educación en la diversidad afectivo-sexual, tal y como se plantea en la LOE (2006), el RD 1631/2006 y el mismo D 23/2007, el D 23/2007 va contra la normativa educativa vigente.

3. CONSIDERACIONES FINALES

A la hora de plantear un análisis de la legislación que fundamenta la educación en diversidad afectivo-sexual en los centros de enseñanza, lo primero que debe ser señalado es que la **normativa se modifica permanentemente** en cuestiones relativas a la atención a este tipo de diversidad y los datos que se exponen en esta investigación quedarán, seguramente, obsoletos en un corto espacio de tiempo.

Así, observando la evolución normativa, podemos afirmar que en menos de treinta años, a nivel legislativo, **se ha pasado de considerar la homosexualidad como un delito a considerar la homofobia como un delito** y España, en este gran desarrollo normativo, se ha convertido en un laboratorio de cambio social (Osborne, 2006), prueba de ello es el hecho de que en marzo de 2010, un juez en Sabadell haya dictaminado por primera vez una sentencia de alejamiento contra un grupo de jóvenes por acosar a su compañero de clase siendo declarados estos culpables de una falta de vejación con los agravantes de abuso de superioridad y actuación con móvil homófobo (Platero, 2010).

Este desarrollo es señal de los **logros** que se están alcanzando **en el reconocimiento de la igualdad de derechos entre personas homosexuales y heterosexuales**, sin embargo, este avance normativo es muy limitado y restringido (Buston y Harte, 2001), en numerosas ocasiones **la legislación no se formula a modo de Directivas, sino como declaraciones o convenciones, con un carácter voluntario** que, además, no siempre va acompañado de un mayor reconocimiento social (APA, 2004).

Así, desde los colectivos se reivindica y exige un **mayor apoyo legislativo** y no normativas puntuales con discretas referencias a favor de la igualdad (Pérez Contreras, 2001).

Otra de las reclamaciones de los colectivos LGBT es la aprobación de una “**Declaración de reconocimiento de los derechos de las personas LGBT como derechos humanos**” (Montero González, 2007), aspecto básico y fundamental que, de momento, en pleno siglo XXI, sigue sin aprobarse pese a los esfuerzos de países como Brasil, Nueva Zelanda o Noruega que han redactado Declaraciones apoyadas y respaldadas por numerosos países y asociaciones.

Por ello algunos autores y algunas autoras han acuñado el término “derechos LGBT” considerando necesario no sólo centrar estos derechos en reivindicaciones puntuales, sino buscar un reconocimiento más amplio, que vaya de lo legal a lo social, fortaleciendo la dignidad individual y colectiva de las personas LGBT y aspirando a que los **Derechos Humanos sean** verdaderamente eso y **no sólo Derechos de Personas Heterosexuales** (Alventosa, 2008; Pérez Contreras, 2001).

Estos derechos LGBT, estas leyes, surgen, en numerosas ocasiones, de la presión social ejercida por los colectivos de personas homosexuales (Montero González, 2007; Platero, 2004; Siles, 2010).

Aunque otros activistas plantean la duda de si desde el colectivo de personas LGBT se debe centra la lucha en reclamaciones relativas a la legislación, y, en última instancia, al estado (Butler, 2001; Preciado, 2003).

En esta línea nos podemos plantear si “¿Es que no hay otras vías para sentirse posible, inteligible, incluso real, aparte de la esfera del reconocimiento del Estado?” y si “¿No debería haber otras vías?” (Butler, 2001: 166).

Otro aspecto importante a destacar, sobre la normativa analizada, es que, en general, se observa una **falta de cuidado en la terminología** empleada a nivel legislativo. Con frecuencia se emplea el masculino para, precisamente, hablar de la igualdad de derechos entre hombres y mujeres.

También es frecuente que **no se tenga en cuenta la diversidad familiar** a la hora de nombrar los derechos de las familias, haciéndose siempre referencia a una familia constituida por un padre y una madre, descuidando de esta manera la diversidad de familias reconstituidas, monoparentales u homoparentales, pese a ser más numerosas y frecuentes estas últimas en las sociedades occidentales (Pichardo, 2009; Sánchez Sáinz, 2010).

Este descuido de la terminología empleada señala una falta de conciencia del poder que entraña el lenguaje como elemento configurador de la realidad (Butler, 2001), capaz de determinar la visión que tenemos del mundo que nos rodea (Jaramillo, 1999).

En lo que respecta a los centros de enseñanza, todo lo analizado implica **el reconocimiento de la existencia de la diversidad afectivo-sexual del alumnado y de sus familias en la legislación vigente, así como del profesorado y el personal de administración y servicios** (Sánchez Sáinz, 2008a), lo que hace preciso dicho reconocimiento en las propias aulas. Esto implica la investigación y el análisis de situaciones relacionadas con estos aspectos, así como actuar en consecuencia dentro del propio sistema educativo.

El desarrollo de los principios establecidos por la LOE (2006) supone que, desde el propio sistema de enseñanza, se deberá **potenciar el desarrollo personal del alumnado, así como la lucha contra la homofobia** como si se tratara de una tipo más de segregación. Obviar las necesidades del alumnado LGBT implicaría el incumplimiento de la normativa legal vigente, algo improbable ante otro tipo de factores de diversidad (Sánchez Sáinz, 2008a).

Así, podemos afirmar que no es legal discriminar por razón de sexo ni de condición o por circunstancias personales y la educación debe velar por el desarrollo de la personalidad y por el respeto a las diferencias. Por tanto, **no sería legal mantener en los centros de enseñanza actitudes homófobas o discriminatorias, ni por acción ni por omisión** y para que se logre este objetivo la labor del personal docente resulta básica.

Sin embargo, pese a que la **LOE (2006) y el RD 1631/2006 señalan la necesidad de educar al alumnado en la diversidad afectivo-sexual**, la normativa autonómica para la CAM, el D 23/2007, **omite referencias** a aspectos relativos a la educación en la diversidad afectivo-sexual, lo que entraña, de cara a la presente investigación, un problema de difícil solución.

Si respetamos la normativa estatal en materia educativa se justifica la necesidad de que el profesorado reciba una formación que le permita educar al alumnado en la diversidad afectivo-sexual. De manera transversal y en las diferentes materias, la normativa estatal establece que así sea, sin embargo en la CAM no se estipula esta obligación, por lo tanto es lícito plantearse qué debe hacer el personal docente de nuestra comunidad, ¿Debe respetar la normativa estatal, o, por el contrario, limitarse a seguir la normativa que establece su comunidad?

Quizá la respuesta a esta pregunta sería que nunca debería haberse podido plantear una cuestión de estas características ya que, tal y como se señala en la LOE (2006), el RD

1630/2006 y el mismo D 23/2007, lo que establece la legislación orgánica y estatal debería ser común al conjunto de las autonomías y, por lo tanto, el D 23/2007 debería haber respetado las enseñanzas mínimas del RD 1631/2006 y los principios rectores de la LOE (2006).

Al no haberlo respetado, el D 23/2007 **deja al profesorado de la CAM sin referentes ni disposiciones desarrolladas que le permitan orientarse en cuanto a como debe impartirse la educación en la diversidad afectivo-sexual** pero no le exime de impartirla ya que sus funciones vienen delimitadas, en primer lugar, por estas leyes generales.

Como **conclusión** señalar que, pese a los límites existentes en el desarrollo legislativo, los avances logrados hasta la fecha suponen que el personal docente deberá estar preparado para dar respuesta a la diversidad de alumnado existente en sus aulas de una manera profesional, y para ello será **necesario formar a los docentes** e introducir contenidos educativos acordes con los avances legislativos, que faciliten la asimilación de los mismos por parte de la sociedad (Sánchez Sáinz, 2008a).

BLOQUE II

DIVERSIDAD AFECTIVO-SEXUAL

En este segundo bloque vamos a desarrollar el marco conceptual que servirá de base a la presente investigación. Este marco conceptual resulta esencial si queremos, posteriormente, analizar el tipo de formación del profesorado a este respecto.

Por ello, tras realizar una serie de consideraciones iniciales pasaremos a analizar las claves conceptuales al respecto de la diversidad afectivo-sexual, para lo cual analizaremos las diferencias entre conceptos afines como sexo y género, orientación sexual y práctica sexual e identidad de género e identidad sexual. En este análisis de las claves conceptuales de la presente investigación tomaremos de referencia las aportaciones que al respecto de los mencionados conceptos se han hecho desde las principales teorías que los han estudiado.

Tras esta primera aproximación a las claves conceptuales de la presente investigación, pasaremos a analizar la amplia tipología existente en cuanto a la diversidad afectivo-sexual, describiendo la conceptualización, la evolución histórica y la situación actual de los colectivos de personas gays, lesbianas, bisexuales y transexuales.

Posteriormente señalaremos las matizaciones que se realizan al respecto de la diversidad afectivo-sexual desde el movimiento LGBT y la teoría queer y finalizaremos el presente apartado con una serie de consideraciones finales.

Pasamos, por lo tanto, a desarrollar los puntos señalados.

1. CONSIDERACIONES INICIALES

Si seguimos a autores como Borrillo (2001), Foucault (1976, 1986, 1987) y Freud (1973, 1981a, 1981b), podemos afirmar que la **sexualidad** ha sido y es un **tema tabú** a **nivel social**. En esta línea López Sánchez (2005 y 2006) y Hernández Sánchez (2008) afirman que la educación sexual ha sido y continúa siendo ignorada desde los centros de enseñanza.

Si la **educación sexual** es escasa en los centros de enseñanza, de la **educación en la diversidad afectivo-sexual** podemos afirmar que apenas se imparte, por lo general, en los centros educativos (Adams, Cox y Dunstan, 2004; López Soler, 2003), centros en los que prevalecen actitudes de rechazo a la diversidad afectivo-sexual entre el alumnado, el profesorado, el personal de administración y servicios y las familias (INJUVE, 2011; Pichardo, 2009; Sánchez Sáinz, 2009 y 2010).

Ambos fenómenos están mutuamente interrelacionados, así, el tabú de la sexualidad supone que, entre el conjunto de la ciudadanía, se tiende a **invisibilizar la sexualidad** (Nieto, 2003), como si ésta no fuera una parte fundamental de la vida de cada individuo (Butler, 1993, 2001 y 2009; Freud, 1973; López Sánchez, 2005 y 2006; Platero y Gómez Ceto, 2005).

Esta invisibilización genera una visión reducida de la sexualidad en los ciudadanos y en las ciudadanas. Una visión cargada de estereotipos y prejuicios en torno a lo que se considera normal, estereotipos y prejuicios que tienden a reducir y limitar la sexualidad a un conjunto de ideas y prácticas exclusivas y excluyentes (Butler, 1993, 2001 y 2009).

Y si a nivel social está reducida e invisibilizada, en las escuelas se trata de igual manera, así, la educación sexual, tal y como se imparte en los centros de enseñanza, genera un **aprendizaje parcial** en el alumnado, quedando acotada, en la gran mayoría de las ocasiones, a clases de anatomía humana o información sobre anticonceptivos (Hernández Sánchez, 2008; López Soler, 2003; Platero y Gómez Ceto, 2005; Sánchez Sáinz, 2009 y 2010; Savater, 1997), destinados, exclusivamente, a las prácticas heterosexuales.

La educación en la diversidad afectivo-sexual está ausente de la mayoría de los centros de enseñanza en los que, lejos de educar al alumnado en esta diversidad, se tiende a favorecer una **visión heterosexista y homófoba de la sexualidad**. Visión homófoba que es una consecuencia inevitable del tabú social y educativo existente en torno a todos estos temas (Borrillo, 2001).

Por ello, con este apartado, en la presente investigación, queremos ampliar esta visión sesgada y alienante de la sexualidad, estableciendo un marco conceptual que nos permita, posteriormente, analizar la diversidad afectivo-sexual existente en los centros de enseñanza y en el conjunto de la sociedad.

Pretendemos, por lo tanto, hacer un análisis en torno a la diversidad afectivo-sexual, análisis que nos permita tomar conciencia, poner palabras, a la gran variedad de matices que la sexualidad plantea y la amplia variedad de sexualidades que existen, casi tantas como personas (Butler, 2001; Preciado, 2003).

Si podemos analizar la diversidad afectivo-sexual que existe a nivel social, podremos valorar cómo abordar esta diversidad afectivo-sexual a nivel educativo.

2. CLAVES CONCEPTUALES

Sobre la base del análisis bibliográfico (APA, 2006; Borrillo, 2001; Buston y Hart, 2001; Butler, 1993, 2001 y 2009; Córdoba, Sáez y Vidarte, 2005; Foucault, 1975, 1976, 1986 y 1987; Freud, 1973, 1981a y 1981b; Frías, 2005; Gimeno, 2007; Hernández Ortega, 2008; Herranz Gómez, 2006; López Sánchez, 2005; Peña García, 2004; Petit, 2003; Pichardo, 2009; Platero, 2007; Platero y Gómez Cetó, 2005; Preciado, 2003 y 2005; Rodríguez López, 2008; Romero Bachiller, García Dauder y Bargueiras Martínez, 2005; Sáez, 2005 y 2008; Sánchez Sainz, 2009 y 2010; Simonis, 2005 y 2007; Soriano, 2004; Trujillo, 2008; Villar Sáenz, 2005; Wynee, 2008), consideramos pertinente realizar una serie de **precisiones** sobre conceptos básicos relacionados con la diversidad afectivo-sexual.

Estas precisiones hacen referencia a la diferenciación entre sexo y género, orientación sexual y práctica sexual, identidad sexual e identidad de género. Pasamos, a continuación, a definir estos pares conceptuales, así como las diferencias y similitudes entre los mismos.

2.1. Sexo y Género

La **Real Academia Española (RAE)** define, en la vigésima segunda edición del Diccionario de la Real Academia Española (RDAE), el **sexo** como la “condición orgánica, masculina o femenina, de los animales y las plantas”, así, el sexo sería el término que vendría a designar el “conjunto de seres pertenecientes a un mismo sexo. Sexo masculino, femenino”, distinguiendo entre un sexo “débil” o “bello”, como el sexo al que pertenecen las mujeres y el

sexo “feo” o “fuerte” como el sexo al que pertenecen los hombres (DRAE, 2001). Igualmente la RAE señala que el término “sexo” puede valer para designar los órganos genitales masculinos o femeninos (DRAE, 2001).

Otras autoras hablan de varios tipos de sexo, así, Gómez Gil y Esteva (2006) distinguen entre:

- Sexo cromosómico o genético (46XY o 46XX)
- Sexo gonadal, referido a ovarios o testículos
- Sexo hormonal, referido a andrógenos o de estrógenos
- Sexo genital, referido a caracteres sexuales externos masculinos o femeninos
- Sexo identitario, referido a la percepción como hombre o mujer
- Sexo gestual, el correspondiente a las vestimentas habituales u ocasionales
- Sexo social, el reconocido por los otros
- Sexo legal, referido a cuestiones de tipo burocráticas

Estaríamos hablando, desde la perspectiva de estas autoras, de ocho tipos diferentes de conceptos que se englobarían bajo el mismo término, el de sexo, y que implicarían matices diferentes en función de los factores que determinarían el sexo en cada uno de estos conceptos.

Por otra parte la RAE define el **género** como el “conjunto de seres que tienen uno o varios caracteres comunes” y diferencia dos posibles géneros, el masculino y el femenino, siempre en relación a las diferencias gramaticales entre uno y otro género, así define el género masculino, “en los nombres y en algunos pronombres, rasgo inherente de las voces que designan personas del sexo masculino, algunos animales macho y, convencionalmente, seres inanimados”, y el femenino “en los nombres y en algunos pronombres, rasgo inherente de las voces que designan personas del sexo femenino, algunos animales hembra y, convencionalmente, seres inanimados” (DRAE, 2001).

No refiere la RAE en su definición de género los caracteres que reúnen el género masculino y el femenino más allá de las referencias gramaticales. Es decir, la RAE no analiza el significado cultural de los llamados géneros masculinos y femeninos, limitando su definición a los aspectos gramaticales, aunque sí que señala el género como un conjunto de seres con una serie de caracteres comunes.

En relación a la **construcción cultural** de los géneros masculino y femenino, se tiende a entender que el género hace referencia a los comportamientos, actitudes y sentimientos que hombres y mujeres tienen en función de la cultura en la que habitan (Gómez Colomer, 2007).

Sin embargo las definiciones de ambos conceptos, del sexo y el género, deben ser contempladas en toda su **complejidad**, entendiendo que son conceptos claves para entender la sexualidad humana y que cada diferente teoría que analiza esta sexualidad aporta un matiz particular en cuanto a su definición.

Así, el análisis de las diferencias entre el sexo y el género varía en función de las **perspectivas teóricas** que la aborden. En base al análisis realizado de estos conceptos por autores como Borrillo (2001), Córdoba García (2005) y Sáez (2008), consideramos pertinente distinguir entre las diferenciaciones que se hacen del sexo y el género desde las teorías feministas, las teorías antropológicas o sociológicas y las teorías psicoanalistas, ya que, tal y como señalan Borrillo (2001), Córdoba García (2005) y Sáez (2008), es desde estas corrientes teóricas desde las que se han realizado un mayor número de aportaciones en relación a la diversidad afectivo-sexual y sus manifestaciones.

La distinción sexo-género desde las teorías feministas

Entendemos, junto con Osborne y Molina Petit (2008) que “la conceptualización del género ha sido considerada uno de los puntos clave en la teoría feminista desde los años setenta en la medida en que se descubre como una potente herramienta analítica capaz de desvelar las ideologías sexistas ocultas en los textos de las ciencias humanas y sociales” (Osborne y Molina Petit, 2008: 147), así, el género se constituye como una nueva categoría de estudio dentro de esta teoría y mediante el estudio del género, las teorías feministas estudian y desmitifican los **rasgos culturales** que distinguen a las mujeres de los hombres.

Simone Beauvoir (1998), en su obra clave, “*El segundo sexo*”, publicado por primera vez en 1949, sin hablar explícitamente del género, diferencia los aspectos culturales del ser hombre o mujer frente al dato biológico del “*sexo*” (Beauvoir, 1998).

Considerada una de las más influyentes autoras que abordó la condición femenina (Crosland, 1992; Heath, 1989), para Beauvoir (1998), la “*realidad femenina*”, el ser una mujer, es algo elaborado, fruto de **la educación y el aprendizaje**. La filósofa existencialista afirmaba que no se nace mujer, se llega a serlo (Preciado, 2005).

Beauvoir (1998) critica la situación social de la mujer, condenada a ser “*lo otro*”, es decir, a ser un objeto que es configurado por los deseos de los únicos sujetos, los varones. Así, la mujer no puede tener proyectos o intereses ya que siempre deberá ser el varón el que los configure y legitime.

Beauvoir (1998), que desarrolló toda su obra desde Francia, sirvió como referencia fundamental para el **movimiento feminista** (Preciado, 2005) que al igual que ocurriera con cualquier movimiento relacionado con la libertad del individuo, fue duramente reprimido en Europa durante la primera y la segunda guerra mundial, lo que propició que se continuara desarrollando en América, fundamentalmente en los Estados Unidos (Borrillo, 2001; Sáez, 2008).

No es, por lo tanto, casualidad que las autoras y autores feministas a las que nos referiremos a continuación, tengan una nacionalidad, en todos los casos, norteamericana.

Así, fue Robert Stoller (1968), psiquiatra norteamericano, quien, en su libro “Sex and gender” (1968), propone la **distinción conceptual entre “sexo” y “género”**, mientras que el sexo refiere a los rasgos fisiológicos y biológicos del ser macho o hembra, el género se refiere a la construcción cultural de esas diferencias sexuales.

Una autora de relevancia dentro de las teóricas feministas más actuales que tratan sobre la categoría de género es Kate Millet (Alario Trigueros, 2009; Dema Moreno, 2006). Millet (1995), en su libro “*Política sexual*”, publicado por primera vez en 1969, plantea una teoría del patriarcado desde la perspectiva de que el **sexo** es una **categoría social y política** (Millet, 1995).

Para Millet (1995), la política sexual basada en el **dominio del hombre sobre la mujer**, se manifiesta a nivel social, pero también a un nivel más íntimo, en las relaciones personales, incluidas las sexuales. Así, a las mujeres, en las sociedades patriarcales, se les asignan los

rasgos y características de los oprimidos, como la inteligencia inferior, la pasividad, la sensualidad o la hipocresía (Millet, 1995).

La noción de patriarcado, y su relación con la construcción de los géneros, fue también estudiada por la antropóloga Gayle Rubin, quien, en 1975 publicaría un ensayo fundamental en el estudio del género (Córdoba García, 2005), titulado "*El tráfico de mujeres: Notas sobre la economía política del sexo*".

Rubin (1986) intenta dar respuesta a la pregunta sobre los mecanismos que producen mujeres oprimidas y hombres opresores rechazando el concepto de patriarcado en cuanto a su carácter universal e innato. Ya que si el sistema predominante a nivel social es el patriarcado y este adquiere los valores de innato e universal, la lucha feminista por la igualdad no tendría sentido ni podría nunca alcanzar su cometido.

Por ello Rubin (1986) plantea hablar de un **sistema sexo-género** frente al término patriarcado, porque el sistema de sexo-género se refiere a que **la opresión no es inevitable sino el producto de las relaciones sociales** específicas que la organizan. Así, mediante el sistema de sexo-género la cultura transforma la sexualidad biológica en unas prácticas determinadas, donde los seres humanos se convierten en hombres y mujeres con determinadas características y relaciones jerárquicas.

Al igual que Beauvoir (1998) hablaba de la mujer como un "*objeto*", como "*otro*" en manos del hombre, Rubin (1986) habla de la mujer "*domesticada*", pasiva, sumisa, con características similares a las esbozadas por Beauvoir (1998) unos años antes (Córdona García, 2005).

El género, las "identidades genéricas", organiza a los sexos, establece qué trabajos, qué prácticas, qué intereses, vestimentas o profesiones deben realizar o asumir, en su caso, las personas (Rubin, 1986).

Para las teorías feministas mientras que el sexo es biológico, el género es una constructo cultural (Herránz Gómez, 2006). Y las diferencias entre los hombres y las mujeres pueden ser explicadas desde esta distinción cultural que se establece a través del género. Y esta **visión**

binaria y, quizá, equivocada del sexo y el género (Osborne y Molina Petit, 2008) tiene sus ventajas.

Ventajas relacionadas con el hecho de que, gracias a las teorías feministas, muchas mujeres se dieron cuenta de que no eran seres defectuosos ni inferiores a los hombres. Entendieron que su desigual situación con respecto a los hombres tenía una base cultural relacionada, especialmente, con los conceptos de patriarcado, de sexo y de género.

El concepto de género, que surgió de las teorías feministas nacidas en los años sesenta, permitió entender que no es la anatomía lo que posiciona a mujeres y hombres en ámbitos y jerarquías distintos, sino la simbolización que las sociedades hacen con respecto a los géneros.

Así, para las teóricas feministas, no habría una explicación biológica que justificara la discriminación de las mujeres frente a los hombres y esta discriminación debía ser explicada en términos culturales.

El concepto de género permite romper con el determinismo biológico para acentuar la importancia del determinismo cultural y deslegitimar las nociones tradicionales sobre lo que significaba pertenecer a uno u otro sexo (Llamas, 1998).

Sin embargo esta visión del sexo como algo biológico e innato y el género como algo cultural y adquirido sigue legitimando la perspectiva de que los hombres y las mujeres son diferentes a nivel biológico, pudiendo haber solo dos tipos de sexos, determinados por cuestiones exclusivamente biológicas (Preciado, 2005).

Por ello los debates que, desde las teorías feministas, se abrieron a partir del planteamiento del género como una construcción cultural, vendría a pasar de denunciar el sexismo a plantearse un dilema esencial: luchar por la igualdad con los hombres o reivindicar la diferencia como mujeres (Llamas, 1998). Es decir, entender que entre los hombres y las mujeres no hay diferencias más allá de las imposiciones culturales del género, o reivindicar las diferencias sexuales y biológicas entre los hombres y las mujeres, tratando de dilucidar que características distinguen a la mujer del hombre.

Sin embargo, diferentes teóricos y teóricas que surgieron del feminismo vendrían a rechazar esta visión “binaria” (Butler, 2001; Córdoba García, 2005; Osborne y Molina Petit, 2008) del sexo y el género, negando el hecho de que sólo existan dos sexos y dos géneros, masculino y femenino, y planteando que ni el sexo es una cuestión biológica, exclusivamente, ni el género es una cuestión cultural, exclusivamente.

Esta última cuestión es de una gran importancia, porque, aunque ante los ojos de una persona no especializada pueda resultar sencillo diferenciar las características del género y el sexo femenino y el masculino, a nivel científico, los diferentes estudios señalan la dificultad de distinguir ambos géneros y también ambos sexos y establecer las características o rasgos distintivos de cada uno de ellos (Preciado, 2003).

El peligro de concebir como una dicotomía el binomio sexo/género consiste en que nos impide ver que, tanto los géneros como los sexos y las sexualidades, son constructos, **constructos** establecidos en ámbitos tan complejos como los ámbitos **culturales, lingüísticos y políticos**, a nivel social, así como los ámbitos psicológicos y cognitivos, a nivel individual (Butler, 2001; Córdoba García, 2005; Osborne y Molina Petit, 2008).

Coincidimos con los autores al afirmar que: “El género no puede ser visto enteramente como una construcción cultural, lingüística o política. Existen procesos individuales de orden psicológico que se suman y se hallan en un registro diferente al de la cultura, el lenguaje y las relaciones de poder que construyen el género para cada individuo. El significado es siempre particular, psicológicamente hablando, para cada individuo” (Osborne y Molina Petit, 2008: 153).

Así, si ni a nivel anatómico, ni a nivel biológico resultan evidentes las distinciones entre los sexos ni entre los género, resulta lícito plantearse; ¿qué significado tiene pertenecer al género y al sexo masculino?, y ¿qué significado tiene pertenecer al género y al sexo femenino?

Para dar respuesta a estos interrogantes desde las teorías antropológicas, sociológicas y psicoanalíticas, que expondremos en los siguientes apartados, se han formulado planteamientos que realizan un análisis más profundo de estas cuestiones surgidas desde las teorías feministas con respecto a la diferenciación sexual y genérica entre hombres y mujeres.

La distinción sexo-género desde las teorías antropológicas y sociológicas

Desde las teorías antropológicas y sociológicas se estudia la esencia cultural y política que subyace al sexo y al género como elementos constitutivos de las personas y del conjunto de la sociedad.

A este respecto, podemos afirmar que “las conductas sexuales son conductas sociales y como tales deben de ser analizadas: obligaciones, normas, reglas, prohibiciones, resultado de confrontaciones y pactos entre grupos con diferentes opiniones y grados de poder en pugna por redefinir los espacios destinados al sexo” (Osborne y Guasch, 2003: 5).

Desde esta perspectiva que establece las **conductas sexuales como una parte de las conductas sociales**, las teorías antropológicas y sociológicas estudian los aspectos sociales que diferencian a las mujeres de los hombres (Pichardo, 2009).

En el análisis de las mismas consideramos pertinente, a partir del análisis bibliográfico realizado (Borrillo, 2001; Butler, 1993, 2001 y 2009; Osborne y Molina Petit, 2008; Pichardo, 2009; Preciado, 2001, 2003 y 2005; Trujillo, 2008) referirnos a cuatro autores, prácticamente coetáneos, tanto en el tiempo, el **siglo XX**, como en el espacio, **Francia**.

Estos cuatro autores son Claude Leví-Stauss (Bruselas, 28 de noviembre de 1908 – París, 30 de octubre de 2009), Michael Foucault (Poitiers, 15 de octubre de 1926 – París, 25 de junio de 1984), Pierre Bourdieu (Denguin, 1 de agosto de 1930 – París, 23 de enero de 2002) y Jacques Derrida (El-Biar, Argelia francesa 15 de julio de 1930 - París, 8 de octubre de 2004).

Pasamos, a continuación, a exponer las principales **aportaciones** de los mencionados autores en torno a la distinción entre los conceptos de **sexo y género**, respetando en esta exposición, el orden con el que acabamos de citarlos.

Leví-Strauss (1995) analizó el **papel de las mujeres** en las diferentes sociedades y concluyó que las mujeres servían “como objetos para los intercambios requeridos por las estructuras elementales de parentesco” (Leví-Strauss, 1995).

Es decir, lo que diferenciaba a la mujer frente al hombre era su **carácter objetal** que determinaba el papel de la mujer como un papel pasivo por el hecho de ser tratadas como objetos de intercambio a nivel social. “La domesticación de las hembras humanas en los inicios de la cultura se lleva a cabo, según la descripción de Leví-Strauss, dentro y a partir de un sistema de intercambio como es el parentesco, controlado por hombres, donde el objeto de intercambio son las mujeres” (Osborne y Molina Petit, 2008: 153).

Es decir, el carácter objetal de la mujer es el que permite que las mujeres sean configuradas, es el que permite que la mujer asimile un género concreto.

Para **Foucault** (1976) la sexualidad estaría determinada por aspectos culturales y políticos. Cada cultura legitima unas sexualidades y rechaza otras, mediante mecanismos de control que no se imponen de una manera explícita, desde las cúpulas del poder a los ciudadanos, sino que se imponen a cada persona mediante discursos que la persona interioriza y asimila como propios.

Una de las ideas fundamentales de Foucault (1975) es que el poder no funciona de arriba (los órganos políticos) a abajo (los ciudadanos), sino que se impone de abajo a arriba (Foucault, 1987), por eso es tan difícil cambiar los mecanismos de poder establecidos.

Los géneros masculinos y femeninos son vigilados y controlados por los propios ciudadanos que, sin darse cuenta ni pretenderlo, ejercen de vigilantes que controlan y rechazan cualquier manifestación de la sexualidad que se aleje de lo considerado como normal. Y este **control** se basa también en una serie de discursos, se trasmite e interioriza a través del **lenguaje** (Foucault, 1987).

Así, incluso en culturas como la antigua Grecia donde las prácticas homosexuales eran frecuentes, los varones afeminados, que se saltaban los roles de género e imitaban en su conducta a las mujeres, eran motivo de mofa y de burla (Foucault, 1976).

Por su parte **Bourdieu** (1991) es, tal vez, el científico social que con más cuidado ha analizado el **proceso de constitución e introyección del género**. El autor francés plantea que todo conocimiento descansa en una operación fundamental de **división entre lo femenino y lo masculino** (Bourdieu, 1991) y la manera como las personas aprenden esa división es

mediante las **actividades cotidianas** y su simbología, es decir, mediante la práctica (Pérez Navarro, 2005).

Con respecto a esta división entre lo masculino y lo femenino, el autor señala que las mujeres “existen en primer lugar, por y para la mirada de los otros, es decir, en tanto que objetos acogedores, atractivos y disponibles. Se espera de ellas que sean <<femeninas>>, es decir, sonrientes, simpáticas, atentas, sumisas, discretas y circunspectas, incluso desdibujadas. Y la pretendida feminidad no es frecuentemente otra cosa que una forma de complacencia respecto a las expectativas masculinas, reales o supuestas, especialmente en materia de engrandecimiento del ego. Por lo tanto, la relación de dependencia con respecto a los demás (y no solamente a los hombres) tiende a convertirse en constitutiva de su ser” (Bourdieu, 1998: 73).

Es decir, para Bourdieu (1991) lo **femenino** es **objeto pasivo** y lo **masculino** es el **sujeto activo**, que configura la realidad y establecidos como un conjunto objetivo de referencias, los conceptos cotidianos sobre lo femenino y lo masculino estructuran la percepción y la organización concreta y simbólica de toda la vida social.

Así, Bourdieu (1991) considera que el orden social masculino está tan profundamente arraigado en las sociedades actuales que no requiere justificación, imponiéndose como evidente y natural, a través de la organización social de espacio y tiempo y la división sexual del trabajo, y mediante estructuras cognitivas inscritas en los cuerpos y en las mentes. Por ello no es fácil renegar del género que tenemos.

Las estructuras cognitivas de las que habla Bordieu se traducen, mediante el mecanismo básico y universal de la oposición binaria, en forma de pares antagónicos como alto-bajo, grande-pequeño, fuera-dentro o recto-curvo.

Las estructuras cognitivas, que Bourdieu (1998) denomina “*habitus*”, serían esquemas no pensados de pensamiento, producto de la encarnación de la relación de poder, que lleva a conceptualizar la relación dominante/dominado como natural.

Estos “*habitus*” de dominación masculina, estos **esquemas cognitivos inconscientes**, que Bourdieu (1998) encontró ya en sus primeras investigaciones con los bereberes de Cabília

(Pérez Navarro, 2005), son comunes a todas las sociedades mediterráneas, pues su visión y cosmología sobrevive hoy día en nuestras estructuras cognitivas y en las estructuras sociales de todas las culturas europeas que consagran un orden patriarcal justificado en argumentos biológicos (Bourdieu, 1998).

Los “*habitus*”, como esquemas cognitivos que son, determinan las aspiraciones y acciones de las personas, así como la interpretación y la percepción que de la realidad se tiene. Así, para Bourdieu (1998) las teorías feministas, de manera inconsciente, recurren, “para pensar la dominación masculina, a formas de pensamiento que son ellas mismas producto de la dominación” (Bourdieu, 1998: 11).

Es importante que las mujeres, en su lucha por la igualdad, sean conscientes de que todas las personas introyectan su género y esta **introyección** se hace mediante un **constreñimiento** efectuado mediante el cuerpo, el cuerpo adquiriría un valor simbólico en la cultura, simbolizando la dominación del hombre a la mujer y la estructura de poder de una sociedad patriarcal. Todo lo social sería vivenciado por el cuerpo, dándose una somatización progresiva de las relaciones de **dominación de género**, así, se impone la “masculinidad” a los cuerpos de los machos y la “feminidad” a los cuerpos de las hembras (Bourdieu, 1998).

Para que se pueda dar un cambio en esta situación, Bourdieu (1998) señala la necesidad de una **revolución simbólica** mediante una acción colectiva, una lucha simbólica capaz de desafiar en la práctica el acuerdo inmediato de las estructuras encarnadas y objetivas. Es decir, un **cambio en el lenguaje** y en los simbolismos que del lenguaje se desprenden.

Por su parte **Derrida** (1998), en relación a cómo cambiar lo socialmente establecido, y en concreto los roles de género asignados culturalmente tanto a hombre como a mujeres, plantea el concepto de “**deconstrucción**” (Derrida, 1998).

Para Derrida (1998) la deconstrucción sería un proceso mediante el cual se formula una crítica a algo extremadamente útil, algo sin lo cual no podríamos hacer nada, ni decir nada ya que nuestra misma existencia depende de ello.

Por lo tanto, dado su carácter esencial, más que eliminar lo socialmente establecido Derrida (1998) plantea que la deconstrucción de estos aspectos esenciales para el ser humano, pasa

por modificar el escenario, el contexto, en el que los elementos adquieren su significado. Modificando el contexto, el elemento modifica su significado.

Si aplicamos la deconstrucción a los roles de género y al sexo podemos entender que la crítica a ambos conceptos supone una crítica a aspectos que determinan la existencia de las personas y que, por lo tanto, no pueden ser eliminados ya que el sujeto, la persona, se quedaría sin parte de su ser (Córdoba García, 2005).

Así, más que eliminar los roles de género, habrá que modificar los mismos y la única manera de lograr una modificación de los mismos pasa por **modificar el contexto en el que el género y el sexo emergen** (Derrida, 1998).

De esta manera Derrida (1998) plantea, en última instancia, que tanto el género como el sexo son símbolos, cuyo significado se adquiere a través del contexto en el que son enunciados, y cuya modificación pasa por modificar el lenguaje, que sería el contexto en el que estos símbolos adquieren su significado mediante su unión con otros símbolos.

Así, desde el análisis de las aportaciones de Lévi-Strauss (1995), Foucault (1975, 1976 y 1987), Bourdieu (1991 y 1998) y Derrida (1998) vemos como las teorías sociológicas y antropológicas plantean la interrelación entre el género, la construcción del sujeto, el lenguaje y la estructura de control político, entendiendo que **el género se aprende de una manera implícita**, mediante el lenguaje, y condiciona el conjunto de manifestaciones que realiza la persona, en todos sus ámbitos.

En resumen, tal y como plantea Bourdieu (1982): “El poder de las palabras reside en el hecho de que quien las pronuncia no lo hace a título personal, ya que es sólo su <<portador>>: el portavoz autorizado sólo puede actuar por las palabras sobre los otros agentes y, a través de su trabajo, sobre las cosas mismas, en la medida en que su palabra concentra el capital simbólico acumulado por el grupo que le ha otorgado ese mandato y de cuyo poder está investido” (Bourdieu, 1982: 69).

El lenguaje, en tanto que producto determinado de una cultura determinada, configura la realidad, determina el género y el sexo. **La modificación del sexo y el género pasa por la**

modificación del lenguaje (Butler, 1993, 2001 y 2009; Derrida, 1998; Preciado, 2001 y 2003).

La distinción sexo-género desde las teorías psicoanalíticas

Las teorías psicoanalíticas que estudian las diferencias entre los hombres y las mujeres se centran en los **rasgos psicológicos** que los diferencian.

Desde sus primeros escritos, **Freud** (1973) planteaba la idea de que las características del “cerebro femenino” eran desconocidas y todavía no habían sido investigadas a nivel científico.

Posteriormente, el mismo autor, vendría a decir que, aunque el psicoanálisis podía hablar y argumentar en base a las características psíquicas masculinas y femeninas, no podía saber qué suponían las mencionadas características realmente (Freud, 1981a).

Freud (1981a) considera de especial dificultad distinguir los rasgos de la feminidad. Así, en sus últimos escritos explica que el psicoanálisis no trata de describir qué es una mujer, tarea que difícilmente podría realizar, sino que indaga cómo llega a ser, cómo se desarrolla una mujer a partir de una persona con una disposición bisexual (Freud, 1981a).

Freud (1981a) se centró en el estudio de la condición femenina por ser ésta menos estudiada hasta la fecha que la condición masculina y por poseer, principalmente, más pacientes mujeres que hombres (Neu, 1996).

Posteriormente, uno de los continuadores de Freud (1973, 1981a y 1981b) más estudiados, **Lacan** (1981), estableció que el enigma que suponía “ser una mujer”, era uno de los interrogantes comunes al tratamiento psicoanalítico tanto de los hombres como de las mujeres.

En 1958 Lacan publica un ensayo titulado “Ideas Directivas para un congreso de la sexualidad femenina”, tema que el psiquiatra francés trata en varios de sus escritos para terminar

lamentando, en su último seminario, que las mujeres no hablen sobre sí mismas lo suficiente como para poder conocer en mayor medida la sexualidad femenina (Lacan, 1981).

Posteriormente Lacan (1995) vendría a señalar, al igual que ya hiciera Freud (1973, 1981a y 1981b), la imposibilidad de definir que significado tiene ser una mujer ya que las mujeres “no se prestan a la generalización” (Lacan, 1995).

Así, desde las aportaciones de Freud (1973 y 1981a) y Lacan (1981 y 1995), vemos como el psicoanálisis supera la concepción racionalista mente-cuerpo (Córdoba García, 2005). Para el psicoanálisis las personas tendrían claramente asignada una sexualidad biológica desde el momento que nacen, pero esa sexualidad biológica no se plasmaba en unas características psíquicas claramente definidas.

La idea psicoanalítica concebiría la diferencia sexual como cuerpo e inconsciente: un cuerpo pensante, un cuerpo que habla, que expresa el conflicto psíquico y un inconsciente que habla pero no sabe lo que dice. Es decir, **el hombre y la mujer se construyen**, mantienen **rasgos psíquicos diferenciados**, pero no es posible nombrar estos rasgos, pertenecen a la esfera, al campo de lo **inconsciente** (Evans, 1997).

Así, vemos como esta teoría coincide con los argumentos y principios planteados por Leví-Strauss (1995), Foucault (1975, 1976 y 1987), Bourdieu (1991 y 1998) y Derrida (1998), a través de determinados mecanismos, entre los que el lenguaje y la cultura juegan un papel esencial, las personas llegan a ser hombres o mujeres, los cuerpos se convierten en masculinos o femeninos y aunque las personas no sean conscientes, el **ser hombre o mujer condicionará la totalidad de su existencia**.

Frente a la visión más global de las teorías feministas que consideran el género como algo **cultural** y, por lo tanto, modificable, las teorías antropológicas y psicoanalíticas se alejan de la distinción sexo-género para hablar de los hombres y las mujeres como **construcciones simbólicas**, que se transmiten a través del lenguaje y la cultura, de una manera inconsciente, y que cumplen una función política, de orden, dentro de una sociedad estructurada en base a esta distinción entre mujeres y hombres.

Así, las teorías psicoanalíticas y las teorías antropológicas aportan a la investigación sobre las condiciones masculinas y femeninas una visión que enriquece las aportaciones de las teorías feministas.

Desde el psicoanálisis ya no se habla del género como un producto cultural, sino que se analiza el mismo como una consecuencia de un instrumento específico de la cultura, el lenguaje y los efectos que el mismo tiene sobre la constitución del sujeto a través del inconsciente.

Mientras que desde la antropología se destaca la estructura social que se sustenta en la distinción básica y primordial entre los hombres y las mujeres, entre lo masculino y lo femenino.

2.2. Orientación sexual y Práctica sexual

La **orientación sexual** es la atracción duradera hacia otra persona en el plano de lo emotivo, romántico, sexual o afectivo (APA, 2006), describe el deseo de una persona por otras, sean del mismo sexo o del sexo contrario (Platero y Gómez Cetó, 2007).

A finales de la década de 1990 se dejó de hablar de opción sexual para hablarse de orientación sexual. La orientación no implicaba una opción, sino una tendencia, “la idea fundamental es que no elegimos; se minimiza al máximo la idea romántica de la sexualidad y se pasa a dar un peso desmesurado al origen biológico” (Villar Saenz, 2005: 79).

Así, la orientación sexual hace referencia al **objeto del deseo** y no al acto sexual (Lacan, 1995), objeto cuya presencia, real o imaginada, genera en la persona fantasías y deseos (Rodríguez, 2010).

Cuando la afectividad se dirige a personas del mismo sexo se habla de homosexualidad, cuando se dirige a personas del sexo opuesto hablamos de heterosexualidad y cuando se dirige a personas de ambos sexos hablamos de bisexualidad. En ocasiones esta orientación es definitiva, otras veces cambia a lo largo de la vida (Frías, 2005; Platero y Gómez Ceto, 2007; Sánchez Sáinz, 2009 y 2010).

Frente a la orientación sexual, más íntima y personal, las **prácticas sexuales** constituyen un producto histórico y social (Platero, 2004), así, la masturbación, los besos, las caricias, la penetración anal y vaginal o el sadomasoquismo son prácticas sexuales que puede realizar una persona con una orientación homosexual, heterosexual o bisexual (Frías, 2005; Platero, 2004; Platero y Gómez Ceto, 2007; Sánchez Sáinz, 2008a, 2009 y 2010).

Podemos afirmar, por lo tanto, que no existe una correspondencia necesaria entre sexo biológico, prácticas sexuales y orientación sexual (Frías, 2005; Platero y Gómez Ceto, 2007; Sánchez Sáinz, 2009 y 2010).

La orientación homosexual de una persona no lleva implícita un estilo de vida (Borrillo, 2001; De Palma y Jennett, 2010), aunque desde finales del siglo XIX se ha tendido a asociar y a crear una identidad homogénea en las personas que compartían una orientación sexual concreta (Borrillo, 2001; Córdoba García, 2005; Foucault, 1976, 1986 y 1987; Platero y Gómez Ceto, 2007; Sáez, 2008).

Tal y como afirma Villar Saenz: “El argumento de la homosexualidad como una identidad social ligada a una concepción biológica” (Villar Saenz, 2005: 79), fue clave en este cambio ideológico, que afectaba a la concepción de la sexualidad y que supuso un agrupamiento o categorización de las personas en función de su orientación sexual. Es decir, las prácticas sexuales pasaron, a finales del siglo XIX, a ser asociadas con determinadas identidades, determinadas personalidades.

Así, socialmente se tiende a asociar las orientaciones sexuales no heterosexuales con unas prácticas sexuales y un estilo de vida más promiscuo, inestable o cambiante (Borrillo, 2001), aunque las aportaciones de los diferentes autores y autoras que han estudiado este tema vendrían a negar esta correlación (Frías, 2005; Platero y Gómez Ceto, 2007; Sánchez Sáinz, 2009 y 2010).

Por otra parte, en relación a la orientación sexual, además de conocer lo que implica, es importante señalar que existen diversas explicaciones sobre cuándo y cómo se establece en las personas la orientación sexual.

Con respecto al **cuándo se establece**, a la **edad** en que se fija la orientación sexual, los datos de las investigaciones señalan resultados contradictorios, que vienen a reflejar la complejidad de todas estas cuestiones y la cantidad de factores que afectan a la orientación sexual (Sánchez Sáinz, 2009 y 2010).

A este respecto, mientras que López (2005) establece que la orientación del deseo se especifica y fija en la adolescencia, otros autores cuestionan esta idea y plantean la posibilidad de que la orientación sexual se defina en la infancia (Freud, 1973) o que la misma se defina y redefina a lo largo de toda la vida (Butler, 1993, 2001 y 2009; Preciado, 2003).

Las explicaciones relacionadas con el momento en que se fija la orientación sexual están directamente relacionadas con las explicaciones al respecto del **cómo se establece** la orientación sexual.

A este respecto las diferentes **teorías** tienden a dar más peso a los factores biológicos o a los factores psicológicos (Córdoba García, 2005). Pasamos, a continuación, a analizar las aportaciones de las teorías organicistas y las teorías psicológicas en relación al cómo se establece la orientación sexual y su relación con las prácticas sexuales

La orientación sexual y las prácticas sexuales desde las teorías organicistas

Son las visiones más conservadoras y restrictivas de la sexualidad las que defienden un determinismo biológico u orgánico como único factor determinante del impulso sexual humano (Borrillo, 2001; Sáez, 2008).

Desde esta perspectiva, la orientación sexual homosexual, bisexual o heterosexual estaría determinada desde el nacimiento por cuestiones biológicas que no tendrían nada que ver con la libre disposición del individuo (Alventosa, 2008).

Esta visión se acercaría a las explicaciones que se daban de la orientación sexual en los albores del nacimiento del movimiento LGBT. Explicaciones que venían a disculpar a las personas homosexuales de cualquier responsabilidad en cuanto a su orientación sexual y explicaban la homosexualidad como si fuera una enfermedad de origen biológico.

Dentro de las denominadas **teorías organicistas o biológicas** existirían diferentes corrientes que plantean distintas hipótesis para explicar el origen de la homosexualidad teniendo en cuenta los siguientes factores (Alventosa, 2008; Peña García, 2001): factores genéticos (hipótesis genética), factores hormonales (hipótesis endocrinológica), factores neuroanatómicos (hipótesis neuroanatómica), o factores de adaptación por selección natural (hipótesis sociobiológica).

Autores como Vierordt (1867), Ulrichs, Kertbeny y Hirschfeld (2007), Wells (1922), Dobkowsky (1925), Ellis (1934), Caldwell, Molody y Ésopo (1934), Sheldon (1950), Evans (1972) o Martin y Nguyen (2004), han defendido, a lo largo de los últimos dos siglos, la determinación biológica de la orientación sexual.

Así, se ha justificado el determinismo biológico de la orientación sexual haciendo alusión a una supuesta constitución diferente entre las personas homosexuales y las personas heterosexuales, en concreto las teorías biológicas apuntan a pruebas que relacionan las características fisiológicas de los hombres homosexuales con las mujeres heterosexuales y las características sexuales de las mujeres homosexuales con los hombres heterosexuales (Lucas Matheu y Cabello Santamaría, 2007).

Estas teorías biológicas de la orientación sexual se han centrado, principalmente, en los varones homosexuales debido a la menor visibilidad de las mujeres, en general, y de las mujeres homosexuales en particular (Borrillo, 2001; Osborne, 2006; Platero: 2004; Sáez, 2008).

En un principio, dentro de las teorías organicistas, se hacía alusión a las caderas más anchas (Vierordt, 1867), el ensanchamiento de la pelvis y la adipomastía (Ulrichs, Kertbeny y Hirschfeld, 2007 y Wells, 1922), los dientes caninos menos puntiagudos (Dobkowsky, 1925) o los caracteres eunucoides (Ellis, 1934) de los hombres homosexuales. Posteriormente veremos como los datos extraídos de estas investigaciones fueron falsados por investigaciones que demostraron tener un mayor rigor científico.

Posteriormente Caldwell, Molody y Ésopo (1934) replicaron los resultados de Ulrichs, Kertbeny y Hirschfeld (2007) y Wells (1922) encontrando mayores pelvis y adipomastías en

los hombres homosexuales en relación con el resto de hombres y menores pelvis y menor adipomastías en las mujeres homosexuales en relación con el resto de mujeres.

Mientras que Sheldon (1950) encontró que los varones homosexuales tenían con mayor frecuencia un aspecto ginandromorfo, es decir, que los varones homosexuales manifestaban una apariencia física en la que predominaban los rasgos típicamente masculinos junto a los rasgos típicamente femeninos en igual medida, sin que existiera una preponderancia de los rasgos masculinos sobre los femeninos como sería de esperar en un hombre (Lacadena, 1996).

Por su parte Evans (1972) afirmó, tras haber realizado una serie de investigaciones al respecto, que los hombres heterosexuales eran más pesados, altos y musculosos al tener los huesos más desarrollados y los hombros más anchos.

Martin y Nguyen (2004) replicaron este estudio de Evans (1972) en un intento de confirmar los resultados del mencionado estudio y, tras analizar a 514 varones y mujeres homosexuales y heterosexuales, concluyeron que los datos encontrados por Evans eran ciertos y que podían extrapolarse a las mujeres homosexuales, las cuales tenían rasgos similares a los varones heterosexuales, es decir, eran más pesadas, altas y musculosas al tener los huesos más desarrollados y los hombros más anchos.

Martin y Nguyen (2004) concluyeron que el menor desarrollo físico de los varones homosexuales, al igual que el mayor desarrollo físico de las mujeres homosexuales, se debía a la exposición hormonal durante el periodo fetal.

Mención aparte merece, entre las teorías biológicas, las aportaciones de uno de los estudiosos de la orientación sexual que más repercusión ha tenido, Kinsey (1948).

En relación a las distintas orientaciones sexuales, Kinsey (1948) diseñó la escala de la orientación sexual, que distinguía siete grados entre la heterosexualidad y la homosexualidad.

Así, para Kinsey (1948) las personas podían ser:

- Exclusivamente heterosexuales, sin ningún elemento homosexual
- Predominantemente heterosexuales sólo accidentalmente homosexuales
- Predominantemente heterosexuales pero algo más que accidentalmente heterosexuales

- Igualmente heterosexuales que homosexual
- Predominantemente homosexuales pero algo más que accidentalmente heterosexuales
- Predominantemente homosexuales, sólo accidentalmente heterosexuales
- Exclusivamente homosexuales.

Kinsey (1948) fue duramente criticado por sus discutibles bases metodológicas (Peña García, 2004). Así, el mismo año que aparece publicado el informe Kinsey, Bergler (1948) escribió un artículo en el que criticaba, entre otros aspectos de la investigación de Kinsey, la escasa selectividad de la muestra y la explicación excesivamente biológica de la homosexualidad.

Igualmente en un estudio posterior, elaborado por catorce científicos procedentes de distintos ámbitos, se criticaba el carácter excesivamente biológico de las explicaciones que daba Kinsey al respecto de la orientación sexual (Maroto, 2006).

Por otra parte, las visiones más críticas y cuestionadoras plantean la importancia de los factores culturales y ambientales como factores directamente relacionados con la causa de una orientación sexual u otra (Hales, 2004).

La orientación sexual y las prácticas sexuales desde las teorías ambientalistas

Dentro de las **teorías ambientalistas o psicológicas**, que analizan la orientación sexual y las prácticas sexuales, destacarían la teoría psicoanalítica y la teoría cognitivo-conductual.

En relación a la teoría psicoanalítica, Freud (1973) analiza la sexualidad a lo largo de toda su obra, sin embargo, en cuanto a los aspectos relacionados directamente con la orientación sexual y las prácticas sexuales, consideramos pertinente referirnos al texto “Tres ensayos para una teoría sexual”, publicado por primera vez en 1905 (Córdoba García, 2005).

En dicha obra, Freud (1973) establece el significado del término “libido” entendiendo por tal la necesidad sexual que se desprende del instinto sexual, así, la libido sería similar al hambre, necesidad que se desprende del instinto de nutrición.

Igualmente Freud (1973) diferencia entre la persona de la cual parte la atracción sexual, el “objeto sexual” del acto hacia el cual se impulsa el instinto, el “fin sexual”. Esta distinción realizada por Freud (1973) sería similar a la planteada por otros autores y autoras más actuales (Pichardo, 2009; Sánchez Sáinz, 2009 y 2010) con respecto a la distinción entre orientación sexual y práctica sexual.

Freud (1973) incluye la homosexualidad dentro de las perversiones sexuales, en las desviaciones con respecto al objeto sexual. Igualmente se refiere a las personas homosexuales como personas invertidas, hecho que ha llevado a numerosas personas homosexuales a criticar a Freud (1973) y tacharle de homófobo, sin tener en cuenta la época en la que Freud (1973) escribía y el hecho de que para Freud (1973) la sexualidad, sea heterosexual u homosexual, es esencialmente perversa, en tanto que las pulsiones sexuales se separan de las necesidades biológicas que en un principio las sustentaban (Laplanche y Pontalis, 1971).

Definiendo a las personas homosexuales como personas cuyo objeto sexual no es una persona del sexo contrario sino una persona de su mismo sexo y apunta a que el número de personas homosexuales es “muy elevado, aunque sea difícil establecerlo con alguna exactitud” (Freud, 1973: 1173).

Freud (1973) señala que dentro de las personas homosexuales existen grandes diferencias con respecto a diferentes aspectos tales como:

- El grado de fijación con respecto al objeto sexual, en función de este aspecto se puede diferenciar entre homosexuales absolutos, ocasionales y anfígenos.
 - Los homosexuales absolutos serían aquellas personas homosexuales cuyo objeto sexual tiene que ser siempre una persona de su mismo sexo.
 - Los homosexuales ocasionales serían aquellas personas que bajo determinadas condiciones sexuales exteriores pueden adoptar como objeto sexual a una persona de su mismo sexo.
 - Los homosexuales anfígenos serían aquellas personas cuyo objeto sexual puede pertenecer indistintamente a uno u otro sexo.
- La manera en que las personas homosexuales juzgan el carácter de su instinto sexual, en función de este aspecto se diferencia entre:

- Personas homosexuales para las que la homosexualidad es una opción sexual tan natural como la heterosexualidad.
 - Personas homosexuales para las que la homosexualidad es una compulsión morbosa, enfermiza, contra la que tratan de luchar.
- Las circunstancias temporales en las que surge la homosexualidad, aspecto en función del cual se pueden diferenciar:
- Personas que recuerdan haber sido homosexuales desde su infancia.
 - Personas que recuerdan haber sido homosexuales desde la pubertad o con posterioridad a esta etapa evolutiva.

Por todas estas diferencias Freud (1973) considera que “no puede dejar de reconocerse la existencia de numerosos grados intermedios, pareciendo así imponerse la existencia de una serie gradual” (Freud, 1973: 1174), con respecto a la orientación sexual de las personas.

Una serie gradual, un continuo, que iría de las personas completamente heterosexuales a las personas completamente homosexuales, en la línea de lo que posteriormente describirá Kinsey (1948). Así, no existirían dos categorías que diferenciarían a las personas homosexuales de las personas heterosexuales, y se podría hablar de un continuo, de una serie gradual en la cual se situarían las personas en función de su orientación sexual.

Por ello, con respecto a las explicaciones sobre el origen de la homosexualidad, Freud (1973) se desmarca de aquellos autores defensores de las teorías biológicas, anteriormente citados, que en aquella época defendían la idea de que la homosexualidad era consecuencia de una degeneración nerviosa o fruto de un innatismo genético (Vierordt, 1867, Ulrichs, Kertbeny y Hirschfeld, 2007, Wells, 1922, Dobkowsky, 1925 y Ellis 1934),

Para Freud (1973) la homosexualidad no podía atribuirse en ningún caso a una degeneración nerviosa por tres motivos fundamentales:

1. Porque se encuentra a personas homosexuales que no presentan otro tipo de anormalidades graves.
2. Porque existen personas homosexuales con una gran desarrollo intelectual y ético.

3. Porque si se consideran aspectos antropológicos e históricos para analizar la homosexualidad se observa que ésta ya existía en los pueblos antiguos, en el cenit de su civilización y en los pueblos primitivos y salvajes.

Igualmente para Freud (1973) la homosexualidad no podía explicarse en ningún caso como consecuencia exclusiva del innatismo genético o del determinismo ambiental ya que:

1. En muchas personas homosexuales puede referirse una impresión sexual que actuó intensamente sobre ellos en una etapa temprana de su vida y determinó su orientación sexual.
2. En otras muchas personas heterosexuales pueden referirse determinadas experiencias homosexuales, sobretudo en la pubertad.

Por ello Freud (1973) considera que la alternativa entre el innatismo o la adquisición de la homosexualidad es incompleta para explicar el conjunto de casos existentes de personas homosexuales (Laplanche y Pontalis, 1971).

Ante lo limitado de los argumentos anteriormente esgrimidos, Freud (1973) analiza la posibilidad de una disposición bisexual innata en los individuos, idea basada en la existencia de personas intersexuadas, con órganos genitales de ambos sexos.

Sin embargo para Freud (1973) esta explicación tampoco sería posible ya que la idea que subyace a la misma es que las personas homosexuales tendrían una mayor proporción de caracteres sexuales del sexo contrario, es decir, poseerían un “cerebro masculino, en un cuerpo femenino”o, a la inversa “un cerebro femenino en un cuerpo masculino”.

La falta de claridad y certeza con respecto a lo que significa un “cerebro masculino” o un “cerebro femenino” limita las posibles explicaciones que se desprenden de la teoría de la bisexualidad innata, teoría que solo se ha podido probar con respecto a la anatomía (las personas intersexuadas) pero no con respecto a lo cognitivo o cerebral (Freud, 1973).

Otra crítica con respecto a esta última teoría explicativa de la homosexualidad tendría que ver con el hecho de que no todas las personas homosexuales buscan en su objeto sexual rasgos o características propias de su sexo, existiendo personas homosexuales que se sienten atraídas por personas de su mismo sexo pero con características propias del sexo contrario (Freud,

1973). Así, habría hombres gays que se sienten atraídos por hombres con rasgos propiamente femeninos, es decir, por hombres que se maquillan, que tienen el pelo largo o que tienen la voz aguda. Igualmente habría mujeres lesbianas que se sienten atraídas por mujeres masculinas, es decir por mujeres con el pelo corto, con la voz grave o con vestimenta propia de los varones.

Así, podríamos concluir que la teoría psicoanalítica considera la homosexualidad como la consecuencia final resultante de un complejo y variado proceso de evolución psicológica en el que las categorías no harían referencias a cambios cualitativos sino a cambios cuantitativos (Laplanche y Pontalis, 1971).

Por su parte las **teorías cognitivo-conductuales**, defienden que lo que determina la orientación sexual de la persona es el aprendizaje y las experiencia, positivas o negativas, que cada persona va teniendo a lo largo de su vida (Hales, 2004). Estas experiencias están condicionadas, en parte, por los valores culturales vigentes en la sociedad en un momento histórico concreto (Alventosa, 2008; Peña García, 2001).

Como autor perteneciente a la corriente de la psicología cognitivo-conductual de conversión sexual podemos citar a Nicolosi (1991 y 2002), actual presidente de la Asociación Nacional de Investigación y Terapia de la Homosexualidad, así como a Cameron, Playfair, y Wellum (1994).

Las teorías cognitivo-conductuales, plantean que la orientación sexual se aprende, por lo tanto niegan cualquier tipo de explicación biológica en relación a la orientación sexual (Lucas Matheu y Cabello Santamaría, 2007).

Por ello, en la actualidad, las teorías cognitivo-conductuales sobre la homosexualidad han sido tachadas de homófobas (Borrillo, 2001; Butler, 2001; Lucas Matheu y Cabello Santamaría, 2007), principalmente porque al considerar la homosexualidad como algo aprendido y minoritario están estableciendo que las personas homosexuales son diferentes a la mayoría, situando, entre las posibles causas de la homosexualidad, situaciones como haber padecido incesto, un abuso sexual o haber tenido una familia homoparental (Cameron, 1995).

Además, en base a estos argumentos, si una persona aprende a ser homosexual por sucesos como los anteriormente expuestos, podrá repetir lo que ha vivido y cometer incesto o abusos sexuales con sus hijos (Cameron, 1995).

Igualmente las teorías cognitivo-conductuales que estudian la homosexualidad justifican la posibilidad de realizar una terapia de conversión en las personas homosexuales, como una manera de curarlas pero también como una manera de justificar cualquier ataque a las personas homosexuales ya que éstas escogen ser así y si no cambian su orientación sexual es porque no quieren, no porque no puedan (Lucas Matheu y Cabello Santamaría, 2007).

Así, desde esta corriente de la psicología se han aplicado terapias de modificación de conducta, desde hace dos siglos hasta la actualidad, que pretendían modificar la orientación sexual de las personas homosexuales (Borrillo, 2001).

La terapia de conversión sexual se basa en el uso de electroshocks, pitidos o destellos, así como de otro tipo de refuerzos y castigos, que se asocian a imágenes dónde se observan estímulos destinados a personas homosexuales o heterosexuales (Lucas Matheu y Cabello Santamaría, 2007; Platero y Gómez Ceto, 2005).

A pesar de que la OMS eliminara la homosexualidad del catálogo de las enfermedades mentales, las terapias cognitivo-conductuales de conversión sexual se siguen practicando en la actualidad (Borrillo, 2001; Lucas Matheu y Cabello Santamaría, 2007; Platero y Gómez Ceto, 2005) y existirían psicólogos que las practican y afirman obtener buenos resultados con las mismas (Lucas Matheu y Cabello Santamaría, 2007).

Aunque, tal y como afirma Nicolosi (1991), la meta de este tipo de terapias no sería la conversión absoluta de la persona homosexual en heterosexual ya que tras el tratamiento: “Algunas sensaciones homosexuales persistirán o se repetirán generalmente durante ciertas épocas en el ciclo vital. Por lo tanto, más que a la meta de la curación nos dirigimos a la meta del cambio” (Nicolosi, 1991: 165).

Es decir, para las terapias de conversión sexual el éxito del tratamiento reside en que la persona tratada se defina como heterosexual, a pesar de que siga manifestando, por ejemplo,

una excitación ante imágenes de prácticas sexuales, en un principio, solo debieran excitar a las personas homosexuales.

Así, **las teorías organicistas y las ambientalistas plantean diferentes explicaciones en relación a las causas de la orientación sexual**. Mientras que las teorías organicistas destacan el carácter innato, natural e inmutable de la homosexualidad, las teorías psicológicas destacan el carácter aprendido, cultural y modificable de la homosexualidad.

En cualquiera de las opciones teóricas, organicistas o ambientalistas, **no se hace distinción entre las prácticas sexuales y la orientación sexual**, estableciendo una relación directa entre ambos conceptos. Por ello, tanto para las teorías psicológicas como para las teorías organicistas, el realizar unas determinadas prácticas sexuales es lo que establece el poseer una determinada orientación sexual, a pesar de que entre ambos conceptos, de práctica sexual y orientación sexual, existen diferencias

Igualmente, en cualquiera de las opciones teóricas, psicológicas o organicistas, no parece que la decisión sobre la orientación sexual incumba únicamente a la persona, al individuo aislado, ya sea porque a través de la cultura y el ambiente se le intenta transmitir al individuo una orientación sexual concreta, o ya sea porque a través de los rasgos biológicos y genéticos se le transmite una orientación sexual concreta.

La orientación sexual que una persona adopta no sería, por lo tanto, un rasgo salvaje y libre, sino que “emergería como una posibilidad improvisada en un campo de restricciones” (Butler, 2001: 33), restricciones que, en función de la explicación teórica que adoptemos, podrán ser biológicas y/o psicológicas.

Sin embargo **los planteamientos de ambas corrientes resultan incompletos en la actualidad**. La visión que en las mismas se da de la homosexualidad es una visión negativa, ya sea porque va contra la cultura, según las teorías psicológicas, o ya sea porque va contra la naturaleza, según las teorías organicistas. Es decir, **ninguna de las dos corrientes teóricas contempla la diversidad afectivo-sexual como un tipo de diversidad más que hace diferentes y únicos a los seres humanos**.

2.3. Identidad sexual e Identidad de género

La **identidad sexual** hace referencia a la identificación con los órganos sexuales masculinos o femeninos con los que se nace. La persona puede sentirse identificada con estos órganos sexuales o sentir un rechazo hacia los mismos y una necesidad de cambiarlos (Frías, 2005; Sánchez Sáinz, 2008a, 2009 y 2010).

La **identidad de género** hace referencia al sentimiento psicológico de ser hombre o mujer y la adhesión a ciertas normas culturales relacionadas con el comportamiento femenino o masculino (Frías, 2005; Sánchez Sáinz, 2008a, 2009 y 2010).

La identidad de género está relacionada con el sentimiento que despierta en cada persona el género que se le asigna desde su nacimiento en función del sexo con el que nacen. Pero la identidad de género no se refiere a este género impuesto sino al género con el que la persona se identifica que puede ser masculino, femenino, una mezcla de ambos o ninguno de los dos (Platero y Gómez Ceto, 2007).

Ambas identidades, la identidad de género y la identidad sexual, no tienen por qué estar relacionadas, siendo habitual encontrar personas que acepten su identidad sexual pero rechacen su identidad de género (Butler, 2001).

Así, habría hombres que se visten con indumentarias características del género femenino como las faldas o los zapatos de tacón y se maquillan, sin rechazar por ello sus órganos sexuales, su identidad sexual, pero si el rol de género que se les impone socialmente, su identidad de género, vistiéndose con atuendos propios del género femenino.

O las mujeres que se visten con atuendos propios del género masculino, como las corbatas o trajes de chaqueta, se afeitan o cortan el pelo como tradicionalmente se consideraba que hacían exclusivamente los hombres y no por ello rechazan sus órganos sexuales femeninos. Es decir, mantienen su identidad sexual pero rechazan o cuestionan su **identidad de género**.

En el caso de las personas transexuales el rechazo se da hacia su identidad sexual, manifestando un deseo de vivir y ser aceptado como un miembro del sexo opuesto al sexo con el que han nacido, acompañado de un rechazo hacia su identidad sexual, manifestando el

deseo de modificar mediante métodos hormonales y quirúrgicos el propio cuerpo (Organización Mundial de la Salud, 1992).

En cualquier caso, socialmente, a nivel legal y a nivel psiquiátrico, a la identidad de género y a la identidad sexual se las supone una estabilidad a lo largo del tiempo y también en los diferentes contextos en los que se desenvuelve la persona.

Es decir que a nivel psicológico y médico, desde los dos manuales diagnósticos más utilizados, el DSM (Diagnostic Statistical Manual) y la CIE (Clasificación Internacional de las Enfermedades), uno no puede sentirse un día mujer y otro día hombre, no se puede comportar de manera inestable, siguiendo los patrones de un género y luego de otro y si eso ocurre estaríamos hablando de un trastorno mental, de un problema que hace sufrir al individuo y al que la persona debería de poner solución (Butler, 2001).

En la sociedad actual, a nivel legislativo, se nos fija un sexo que aparece inevitablemente en cualquier documento de identificación que se realice, como el documento nacional de identidad, la partida de nacimiento, el pasaporte, el libro de familia o una simple denuncia.

Igualmente, en diferentes espacios y lugares, permanentemente, se nos exige que nos identifiquemos y fijemos en un sexo u otro, cuando rellenamos cualquier formulario, sea un cupón para participar en un sorteo o una solicitud de información (Preciado, 2003).

Esta supuesta estabilidad en la identidad sexual y la identidad de género, el binarismo con el que se contempla ambas opciones y el carácter patológico que se le atribuye a las personas que obtén por no respetar esta estabilidad y este binarismo son aspectos que en la actualidad están recibiendo muchas críticas por parte de autores y autoras cercanos a la teoría queer.

Así, esta relación directa que se establece entre el sexo y el género, la idea de que el sexo con el que se nace produce de manera “natural” una adhesión a un género determinado, y el binarismo de género, el hecho de tener que elegir entre dos únicas opciones, ser hombre o ser mujer, cerradas y mutuamente excluyentes, es duramente criticado por numerosos autores y autoras que consideran que estas imposiciones limitan la diversidad humana y obligan a las personas a posicionarse en categorías cerradas con las que no se identifican ni se tendrían por qué identificar (Butler, 2001; Frias, 2005; Platero y Gómez Ceto, 2007; Preciado, 2003).

Ante este panorama, **conceptos como la identidad sexual y la identidad de género**, cuya aparición es más reciente, **permiten ampliar las posibilidades de las personas en relación a su sexualidad**, frente a los conceptos de sexo, género, orientación sexual o práctica sexual que tienen un carácter más impositivo para el individuo, al no depender de la voluntad de la persona el pertenecer a un sexo, un género o una orientación sexual determinados.

Igualmente, **el conjunto de los conceptos analizados nos permite analizar la sexualidad desde toda su complejidad**, aspecto esencial para comprender el siguiente apartado que abordaremos en relación a la tipología de la diversidad afectivo-sexual.

3. TIPOLOGÍA DE LA DIVERSIDAD AFECTIVO-SEXUAL

La diversidad afectivo-sexual se basa en una tipología que permite distinguir las diferentes opciones sexuales existentes en nuestra sociedad y la riqueza que estas diferentes opciones plantean.

Tal y como apuntábamos en el anterior apartado, fue desde finales del siglo XIX cuando se empezó a asociar una identidad a las personas que compartían una determinada orientación sexual, lo que propició que surgieran los colectivos de personas gays, lesbianas, bisexuales y transexuales.

En el caso de las personas gays, lesbianas o bisexuales estaríamos hablando de diferentes orientaciones sexuales, mientras que en el caso de las personas transexuales estaríamos hablando de diferentes identidades de género e identidades sexuales que no necesariamente implicarían una orientación sexual concreta (Frias, 2005; Generelo y Pichardo, 2005; Platero y Gómez Ceto, 2005; Sánchez Sáinz, 2009 y 2010).

En este apartado analizaremos los colectivos de personas gays, lesbianas, bisexuales y transexuales, desde su conceptualización al origen histórico del término, para terminar describiendo la situación actual de cada uno de los colectivos nombrados.

3.1. Colectivo Gay

El término gay es, quizá, el más popular y extendido, de los diferentes términos que configurar la tipología de la diversidad afectivo-sexual (Rodríguez López, 2008).

Pasamos a continuación a definir el concepto de “gay”, la evolución histórica que ha sufrido el término y la situación actual del colectivo de personas gays.

Conceptualización

Para la Real Academia Española (RAE), el término “gay”, empleado como nombre sirve para significar al “hombre homosexual” (DRAE, 2001). Igualmente la RAE señala que el adjetivo “gay” se refiere a algo o alguien “perteneciente o relativo a la homosexualidad” (DRAE, 2001).

Sin embargo en su edición anterior, la RAE define la palabra gay como un adjetivo con dos acepciones: “1. Dicho de una persona, especialmente de un hombre: homosexual. Sus mejores amigos son gays. Mantuvo una reunión con un colectivo de gays y lesbianas. 2. Perteneciente o relativo a los homosexuales. Celebraron el día del orgullo gay” (DRAE, 1992).

Es decir, a comienzos de los años noventa la RAE no establecía que el término “gay” se debiera emplear exclusivamente para designar a los varones homosexuales y en su última edición, en la segunda definición que establece para la palabra “gay” señala que este término, como adjetivo, puede servir para designar algo relativo o perteneciente a la homosexualidad (DRAE, 2001).

Así, podemos afirmar que aunque el término “gay” se usa preferentemente para asignar a los varones homosexuales también sirve para aludir a algo o alguien relativo a la homosexualidad, de igual manera que el término “*hombre*” es sinónimo de “ser animado racional, varón o mujer” (DRAE, 2001) y sirve para designar a todas las personas, el término “gay” es sinónimo de “*homosexual*” y sirve para designar a todas las personas homosexuales.

La traducción al castellano del **término “gay”** no se ha realizado y el mismo se emplea, sin necesidad de ninguna traducción, en cualquier parte del mundo para designar a los varones con una orientación sexual homosexual.

La palabra “gay”, en su **traducción al castellano**, vendría a significar “alegre”, “colorista”, “brillante” o “encantador” (Fernández Rasines, 2007) y antes de que las personas homosexuales masculinas se empezaran a designar como gays ya se hacía uso del término con estas connotaciones. Por ejemplo, el poeta Antonio Machado (1991), en su poema Retrato, publicado por primera vez en 1906, cita la palabra “gay” como un adjetivo que designa la trina alegre de los pájaros.

Evolución histórica

Siguiendo a Rodríguez López (2008), podemos afirmar que los referentes más directos del término “gay” aplicado a los varones homosexuales vienen del inglés y el francés, en ambos casos se refiere a alguien “alegre”, “juerguista”, “divertido”.

Así, el diccionario inglés de Barnhart y Steinmetz (1988), establece que la primera documentación conocida en la que aparece el término gay data del año 1300, año en el que aparece con el significado de “espléndido” o “hermoso”, mientras que ochenta años después, en el 1380, aparece con el significado de “alegre”. En ambos casos el término inglés parece derivar del francés “gai”, término empleado hacia el siglo XII para hacer alusión a alguien “alegre”, “juerguista” o “divertido”.

Varios diccionarios ingleses remontan el origen del término “gay” al término “gahi”, que quiere decir rápido, en el alemán de los bárbaros. En cambio, en los países mediterráneos el origen del término se remonta al latín “gaudium”, que significa “gozo”, “goze”.

Es probable que el término se empleara en **Francia** para designar a los personajes afeminados y refinados que aparecían en el teatro burlesco de la época medieval, época en la que no estaba permitido que las mujeres actuaran sobre los escenarios, por lo que estos papeles eran representados por hombres que recibían el calificativo de “gai”. Posteriormente, en **Inglaterra**, se empezó a emplear el término “gay” para aludir a personajes descarados y

promiscuos que, al igual que ocurría en Francia, solo podían ser representados por hombres ya que a las mujeres les estaba prohibido actuar (Rodríguez López, 2008).

Durante los siglos **XVIII y XIX** se empleaba el término, en Inglaterra, para designar a las mujeres que ejercían el oficio de prostitutas, es decir, que seguían una vida inmoral (Thorne, 1998).

“De modo, pues, que uno y otro sentido, el de <<alegre>> y el de <<disipado>>, <<inmoral>>, han tenido cierta impronta francesa y están en la base de la asociación con el significado de <<homosexual>> que gay adquirió posteriormente” (Rodríguez López, 2008: 161). Es decir, que los orígenes del término hacen referencia a alguien alegre, pero también a alguien libertino e inmoral.

Kramarae y Treichler (1992) defienden la idea de que el término “gai” se empleaba antiguamente en **Escocia** para designar a alguien que era raro, diferente, poco habitual, sin que esto connotase un rasgo negativo, solo para designar lo que era diferente de lo normal.

Desde los **inicios del siglo XX**, hacia el 1920 y el 1930, el término “gay” empezó a usarse en la “subcultura homosexual underground” (Rodríguez López, 2008: 162), como una manera de establecer y hacer explícita una mutua identidad homosexual, entre dos hombres, en diferentes situaciones sociales.

Posteriormente, desde **mediados del siglo XX**, el empleo del término “gay” para hacer referencia a un varón homosexual se fue extendiendo hasta el punto de desplazar cualquier otro significado que anteriormente pudiera tener el término.

Un momento clave en esta “colonización” del término “gay” por parte de los varones homosexuales se remonta, tal y como se expondrá en el apartado acerca del movimiento LGBT, a los **años sesenta**, a raíz de las revueltas de Stonewall, momento en el que el término “gay” es adoptado como una manera de reivindicar la homosexualidad masculina como algo positivo (Fernández Rasines, 2007). Surge en **contraposición al término homosexual**, término cargado en su historia de claras connotaciones patológicas, conservadoras y sumisas (Borrillo, 2001; Coll-Planas, 2009; Córdoba García, 2005; Sáez, 2008).

Frente a la palabra homosexual, la palabra gay viene a reivindicar unas prácticas sexuales más “alegres”, alejadas de connotaciones negativas y de cualquier tipo de análisis científico (Sáez, 2008).

Situación actual

Aunque más visibles socialmente que las lesbianas, los bisexuales y los transexuales (Conley y Friedenwald-Fishman, 2007; Platero, 2005), los varones homosexuales se encuentran y han encontrado con numerosos trabas y **dificultades** para poder manifestarse a lo largo de la historia y en el momento actual.

No en vano representan el rechazo más directo a la masculinidad y “en las sociedades profundamente marcadas por la dominación masculina, la homofobia organiza una especie de <<vigilancia del género>>, pues la virilidad debe estructurarse no sólo en función de la negación de lo femenino, sino también del rechazo de la homosexualidad” (Borrillo, 2001: 27). Y no hay nadie que encarne en mayor medida el **rechazo a la virilidad** que un varón homosexual (Pichardo, 2009).

Además, el hecho de que los varones gays hayan sido vistos por el colectivo LGBT como los miembros más fuertes, ha propiciado toda una serie de trabajos y análisis en torno a los otros colectivos más desfavorecidos y, de alguna manera, se ha dejado de analizar la situación de los varones homosexuales, frente a la tan difícil situación del resto de personas LBT (Lesbianas, Transexuales y Bisexuales). Esta situación de ignorancia ante la **supuesta visibilidad y fuerza de los varones**, se da también con los hombres que se encuentran en situación de violencia doméstica. A los mismos no se les presta ninguna atención ni se realizan con ellos apenas estudios (Amnistía Internacional, 2004).

Lo que une al hombre gay con el hombre que sufre violencia doméstica es su ruptura con la visión social del hombre fuerte, que nunca se muestra débil. Así, uno de los motivos que lleva a los hombres en situación de violencia doméstica a no denunciar a sus parejas, son los factores socioculturales. La ideología patriarcal de las sociedades occidentales, con sus estereotipos rígidos con los varones y lo que se espera de ellos como “hombres” en las relaciones de pareja y frente a eventuales agresiones (Fontena y Gatica, 2003).

En esta línea estamos de acuerdo con Goldvarg (1998) cuando afirma que “Desde que nacemos nos enseñan cómo nos debemos comportar como niños. Las expectativas sociales son claras: los niños deben demostrar su masculinidad con actos de valentía y fuerza y no demostrar debilidad física ni emocional. Los niños no lloran. Esa necesidad de probar nuestra masculinidad crea ansiedad en todos los hombres y es un desafío que dura toda la vida. Para las personas que nos sentimos atraídos a personas de nuestro mismo sexo, este desafío es aún mayor” (Goldvarg, 1998: 1).

Goldvarg (1998) vendría a decir con estas palabras, que los rasgos asociados culturalmente al hombre generan en los hombres una difícil, imposible, obligación, la de mostrarse siempre fuertes y poderosos. Esta imposición de tan difícil cumplimiento, en varones homosexuales es aún más difícil de llevar a cabo al ser un colectivo permanentemente atacado y cuestionado con respecto a su “hombría”, a su fortaleza y poder.

Además, la **figura del varón está asociada a la masculinidad, a la fortaleza y a la heterosexualidad**. Además es frecuente que, a nivel social, imperen ciertos estereotipos con respecto a los hombres gays, estereotipos que les vinculan con seres “frívolos y superficiales, irremediabilmente vinculados a ámbitos de actividad profesional como la peluquería, la estética, el diseño o el estilismo” (Vélez-Pellegrini y Guasch, 2008: 63).

Otro aspecto que afecta a la **construcción de la identidad** en los varones homosexuales es la **mercantilización** que han sufrido desde que se reivindicaran como colectivo en los disturbios de Stonewall, especialmente a partir de los años ochenta del siglo pasado (Sáez, 2008).

El mercado capitalista ha incorporado a los hombres gays al consumo, ya que no se les podía incorporar “en los mercados de la producción, el menos en los de la ganancia” (Foucault, 1976: 10). Si generan dinero, los hombres homosexuales pueden ser tolerados en mayor medida por el conjunto de la sociedad. Pero esta incorporación a los “*mercados de la ganancia*” no se ha hecho sin un coste, los hombres homosexuales deben de estar impecables, perfumados, ir al gimnasio, usar ropas de primeras marcas, ir a la peluquería, etc.

A diferencia del varón heterosexual, el varón homosexual recibe una **exigencia social** muy grande que le obliga a ir a la moda, con el riesgo de quedar excluido si no lo hace, de no ser un verdadero gay (Borrillo, 2001; Herreo-Brasa, 2009; Petit, 2003).

De alguna manera a los varones homosexuales les ocurre lo que ya le ocurriera a las mujeres, detentan la mirada pública, que les impele a ir impecables. Son observados y evaluados permanentemente. No son invisibles como las lesbianas, pero la presión que reciben a cambio de no serlo es un precio muy alto.

A modo de ejemplo, una consecuencia que se deriva de esta presión social está relacionada, por ejemplo, con la mayor incidencia de Trastornos de la Conducta Alimentaria (TCA) en los varones homosexuales frente a la práctica inexistencia de TCA en los varones heterosexuales (Carlat et al., 1997; Crisp y Thomas, 1972; Fitchter y Daser, 1987; Herzog et al., 1984; Pundik, 2003; Ray, 2004; Scheneider y Agras, 1987)

A este respecto es importante señalar, tal y como afirman Penna y Sánchez Sáinz (2009), que: “las características de las personas con TCA son cada vez más heterogéneas; la edad de inicio de aparición del trastorno está cambiando, hay un porcentaje elevado de trastornos no especificados, cuadros mixtos, varones que presentan el trastorno, etc. Pese a todos estos cambios sí que se pueden encontrar una serie de rasgos a prevenir entre los jóvenes, ya que son rasgos característicos de las personas con TCA, como pueden ser el perfeccionismo, la impulsividad, la insatisfacción corporal, la falta de asertividad y sobre todo, la baja autoestima” (Penna y Sánchez Sáinz, 2009: 18).

Una **baja autoestima** en los varones homosexuales debido a la presión experimentada desde la comunidad homosexual, y la sociedad en su conjunto, por ser atractivo y musculoso (Cervera, 2005), podría estar en la base de la mórbida relación existente entre la homosexualidad masculina y los TCA.

Así, vemos que rasgos asociados a una mayor presión social en torno a la belleza como son el perfeccionismo, la insatisfacción corporal o la baja autoestima, están en la base de una mayor incidencia de este tipo de trastornos en los hombres homosexuales. Es decir, los TCA, especialmente la bulimia, aparecerían con mayor frecuencia en los hombres homosexuales

como “una forma de responder ante la presión hacia la apariencia física o la esbeltez” (Serna de Pedro, 2001: 15).

Otra consecuencia en relación con la salud de los hombres gays es la infección por **VIH**. No en vano, cuando el VIH se dio a conocer al mundo fue nombrado como la “peste rosa” (Petit, 2003) o el “cáncer gay” (Melo, 2005) y su contagio se asociaba, exclusivamente, al público homosexual masculino.

Aunque el VIH se ha empleado históricamente como un arma de la homofobia, de tal manera que toda persona gay, fuese cual fuese su serología, “fuese un sujeto contaminado y por lo tanto, sospechoso” (Vélez-Pellegrini y Guasch, 2008: 63), los datos actuales sobre contagios por VIH señalan que, en este aspecto, el colectivo gay es un colectivo especialmente vulnerable.

Así, según un informe publicado por el Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad en abril de 2011, durante el año 2009 se notificaron 2274 nuevos diagnósticos de VIH en las Comunidades Autónomas españolas que contaban con servicios de diagnóstico de VIH (Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad, 2011).

De estos 2274 nuevos casos, el 42% eran varones que mantenían relaciones sexuales con varones. Dentro de este grupo, el 68,3% eran españoles y el resto personas de otros países, principalmente Latinoamérica (24,0%) y Europa Occidental (4,8%).

La edad media para el diagnóstico de VIH fue de 35,2 años, aunque en los varones que mantenían relaciones sexuales con varones un 12,4% de los nuevos diagnósticos de VIH tenían entre 15 y 24 años y un 8% más de 50 años.

Al comparar la media de edad al diagnóstico de VIH según lugar de origen, se observa que los varones con prácticas homosexuales latinoamericanos eran más jóvenes (32,8 años), que los españoles (36,1 años) y que los europeos occidentales (35,6 años).

Un dato especialmente preocupante de la información aportada por los ministerios, tiene que ver con el hecho de que, mientras la evolución de los nuevos diagnósticos de VIH, en el periodo entre el año 2004 y el año 2009, muestra un descenso continuado en los casos de

usuarios de drogas por vía parenteral (es decir, drogas que se introducen en el organismo por vías diferentes a la digestiva, como la vía intravenosa en el caso de la heroína) y una estabilización en los casos de transmisión heterosexual, los varones con prácticas homosexuales muestran una tendencia claramente ascendiente en el número de contagios (Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad, 2011).

Así, mientras que en el año 2004 se diagnosticaron 446 infecciones en varones con prácticas homosexuales, (29,3% del total de casos), en el año 2009, cinco años después, ese número se incrementó a 554 (el 40,1% del total de casos) y este incremento se observa tanto en españoles como en extranjeros.

Por todos estos datos, el año 2011 fue nombrado el año de la lucha contra el VIH y el lema de ese año, así como de la manifestación anual del orgullo LGBT fue “En positivo, más salud y más solidaridad”.

Uno de los factores que puede estar en la base de este mayor aumento del VIH en los varones gays, frente a la disminución de los contagios en otros colectivos de riesgo puede estar relacionado con la **homofobia social** que padece el colectivo homosexual. Homofobia que supondría, en las personas gays, un mayor rechazo a hablar con los médicos y especialistas sobre sus prácticas sexuales (Goggin y Sotiropoulos, 1994; Grossman, 1994).

Podemos **concluir**, por lo tanto, que la situación actual de los hombres homosexuales es más visible que la del resto de minorías sexuales, pero esta mayor visibilidad no exime a las personas gays de padecer un gran rechazo social, así como las consecuencias que del mismo se desprenden sobre su salud física y mental.

3.2 Colectivo de Lesbianas

Aunque el término lesbiana ostenta un uso menos extendido que el término gay, los esfuerzos realizados por las mujeres lesbianas en los últimos años han propiciado una mayor visibilidad de estas mujeres en la sociedad y un mayor empleo del término (Viñuales, 2002).

Describiremos, a continuación, la conceptualización del término lesbiana, su origen histórico y la situación actual del colectivo de mujeres lesbianas.

Conceptualización

Según la RAE el **término** lesbiana hace referencia a un adjetivo, lesbiano o lesbiana, que sirve para designar a la mujer homosexual (DRAE, 2001). Como sinónimos de lesbiana, el diccionario de sinónimos y antónimos de Espasa-Calpe, establece palabras como “lesbia” o “tortillera” (Espasa-Calpe, 2005).

Como adjetivo “lesbio” o “lesbia” hace referencia a alguien “natural de Lesbos”, “perteneciente o relativo a esta isla”, o bien “perteneciente o relativo al lesbianismo” (DRAE, 2001).

La isla de **Lesbos** está asociada a la poetisa Safo que vivió entre los finales del siglo VII y los comienzos del siglo VI ac (López Fernández, 2008). Safo ha pasado a la historia por la belleza de sus poemas y el canto al amor homosexual que en los mismos esbozaba (Mossé, 1996).

Así, siguiendo a San José (2009) podemos afirmar que Safo puede ser considerada la poetisa no sólo para los griegos, sino para todo el mundo antiguo, así, Platón escribió de ella que era la décima musa. Aunque realmente de Safo y de su obra se sabe muy poco, apenas se han conservado fragmentos escasos de sus poemas. Este desconocimiento ha llenado de misterio la vida de esta escritora clásica, haciendo que impere el mito sobre la realidad histórica (Barrero, 2007).

En esta línea, habría autoras que mantendrían las dudas con respecto a la orientación sexual de Safo (Morilla, 2007) mientras que para otras investigadoras no cabría ninguna duda a este respecto (Cantarella, 1991). Pese a estas dudas con respecto a la orientación sexual de Safo, lo cierto es que a la poetisa se la considera un símbolo universal del amor lesbiano (López Fernández, 2008).

La isla de Lesbos, donde nació Safo y lugar del que derivará el término “*lesbiana*” (Rodríguez López, 2008), está situada cercana a la costa de Turquía, en el mar Egeo. Esta isla era conocida por la importancia que allí tuvo el culto a Afrodita, la diosa del amor. Se celebraban concursos de belleza y se coronaba a la joven más hermosa. Las mujeres gozaban en Lesbos de gran libertad (Platero y Gómez Ceto, 2005).

Por su parte el término “*tortillera*” parece tener su origen en los países de habla hispana americanos en los que se llama a las mujeres homosexuales con este adjetivo o bien con los adjetivos de “*arepera*” y “*cachapera*”. (Fernández Rasines, 2007; López Fernández, 2008; Platero y Gómez Ceto, 2005). Lo que tendrían en común estos tres términos es su relación con tipos de panes, los panes de harina de maíz mexicanos se llaman tortillas, mientras que el mismo tipo de pan recibe el nombre de arepa en países como Colombia, Chile y Venezuela. La cachapa es, sin embargo, un pan hecho del grano del maíz, por lo que es un pan más dulce que la tortilla y se suele emplear más en los postres que acompañando a la comida.

Así, las “tortilleras, areperas y chachaperas son mujeres que obtienen ingresos con la elaboración y venta de sus productos” (Fernández Rasines, 2007: 47), de igual manera que las “*bolleras*”, otro adjetivo frecuentemente usado para nombrar a las mujeres homosexuales en España, y que tendría su origen relacionado con las mujeres que elaboraban y vendían sus bollos en Madrid y otras provincias (López Fernández, 2008), **sin depender de los ingresos de los hombres**.

Evolución histórica

Los adjetivos que se han empleado para referirse a las mujeres homosexuales han hecho referencia, en algunos de los casos como los aquí expuestos, a **mujeres independientes intelectualmente**, en el caso de las “*lesbianas*”, y **económicamente**, en el caso de las “*tortilleras*”, “*areperas*” y “*cachaperas*”.

En **Inglaterra** el empleo del término, como adjetivo, se remonta al año 1873 para hacer alusión a un tipo de amor, el “*lesbian love*” (OED, 1989), mientras que su empleo como nombre ocurre veintiún años después, en 1894, para referirse a “la perversión femenina o el lesbianismo” (Shapiro, 1988: 285).

En **Francia** el término “lesbiana” se empleo por primera vez en un libro titulado “Las Lesbianas”, libro publicado en 1665 (Llamas, 1998) que suponía una recopilación de poemas de amor entre mujeres (Rodríguez López, 2008)

Sin embargo, pese a estas referencias históricas tan positivas, y a diferencia del término “gay”, que surgió con un carácter reivindicativo y despatologizante, el término “*lesbiana*” tiene una herencia reciente mucho más oscura (Fernández Rasines, 2007; Platero y Gómez Ceto, 2005; Trujillo, 2008; Viñuales, 2002).

El uso del término “*lesbiana*” para designar a las mujeres homosexuales no se establece hasta el **siglo XIX**, anteriormente, desde el Renacimiento, con el mismo significado, se empleaba el término “*tribada*” (Bonnet, 1981).

Su empleo en el siglo XIX valía para designar una perversión que era castigada con penas de prisión. Las mujeres lesbianas en aquella época eran acusadas de cometer crímenes contra natura. Su condición sexual significaba unos estilos de vida alejados de las buenas costumbres y el abandono de la crianza de los hijos (Bonnet, 1981).

En esta época había médicos que acusaban a las mujeres lesbianas de “ser una generación de pervertidas, moral y físicamente que, además, producían hijos afeminados e hijas viriles” (Howard, 1900, 687).

En **España** se pueden citar dos referencias actuales en relación con los primeros empleos del término “lesbiana”: Cansinos-Asséns (1996) lo cita en una recopilación que hace de la literatura anterior a la Primera Guerra Mundial titulada “La novela de un literato” publicada por primera vez en 1921, mientras que Martín Gaité (1958) hace lo propio en su novela “Entre visillos”, publicada por primera vez en 1958 (López Fernández, 2008).

El uso extendido y popular del término, no se da hasta los **años sesenta**, con la llegada del movimiento feminista que aconteció en esta época (Alfarache, 2003; López Fernández, 2008; Trujillo, 2008), aunque quizá este **origen médico-legal**, legado del siglo XIX, sea el causante de que muchas mujeres homosexuales prefieran o se identifiquen en mayor medida con el

término gay que con el término lesbiana (Fernández Rasines, 2007; Platero y Gómez Ceto, 2005; Trujillo, 2008; Viñuales, 2002).

Situación actual

Actualmente existen una serie de **estereotipos negativos** en relación a las mujeres lesbianas. Estereotipos que, quizá debido a la invisibilidad de las mujeres homosexuales a lo largo de la historia (Platero, 2005; Osborne, 2008; Simonis, 2008; Trujillo, 2008), nunca han sido cuestionados.

Fundamentalmente podemos señalar, en este sentido, dos estereotipos de la imagen lesbiana siguiendo a autoras y autores como Simonis (2007), Vélez-Pellegrini y Guasch (2008):

- “El de la lesbiana **masculina**, o butch, que imita el comportamiento y la apariencia de los hombres” (Simonis, 2007: 114) y que busca como pareja una mujer femenina. Es decir, “lesbianas obligatoriamente brutas, feas, <<virilizas>> y dedicadas a actividades como el servicio de seguridad, la Fuerzas de Seguridad del Estado, la conducción de taxis o autobuses o el transporte de mercancías” (Vélez-Pellegrini y Guasch, 2008: 63).
- “El de la lesbiana como ser asexuado y etéreo, cual ninfa romántica desprovista de realidad, o, como variante extrema de esta, la **insatisfecha** sexualmente que no ha tenido la oportunidad de disfrutar de los verdaderos placeres con un hombre” (Simonis, 2007: 114).

En ambos estereotipos parece dominar una **visión masculina y heterosexual de la sexualidad**, visión que explica lo limitado de estos estereotipos y el hecho de que en ambos la mujer lesbiana, supuestamente, o imite al hombre, o no haya podido disfrutar de unas relaciones sexuales con un varón que le hayan quitado su lesbianismo.

Ambos estereotipos **limitan la diversidad de las mujeres** que entienden y realizan una sexualidad diferente a la exclusivamente heterosexual. Sin embargo son estereotipos difíciles de rebatir en parte porque las lesbianas “son, en razón de su feminidad, invisibles y silenciosas” (Guillemaut, citado por Borrillo, 2001: 28).

No en vano, uno de los mayores reclamos actuales de los colectivos LGBT y de los colectivos exclusivamente de mujeres lesbianas, es favorecer una **mayor visibilidad** de las mujeres homosexuales, de las mujeres lesbianas (Trujillo, 2005 y 2008), porque, tal y como expresa la activista Platero, “la invisibilidad lésbica sigue siendo el mayor de los problemas a los que nos enfrentamos” (Platero, 2005: 9)

Este interés por hacer que las mujeres lesbianas sean un colectivo más visible, ha derivado en que la manifestación del orgullo en el año **2008** estuviera precedida, en todas las ciudades de España a iniciativa de la FELGTB, por el lema “*Por la visibilidad lésbica*”.

Igualmente, con la misma intención, desde el año 2008, el 26 de abril se celebra en España el “*día de la visibilidad lésbica*”, como una manera de reforzar la imagen pública de estas mujeres.

No en vano se habla de que las mujeres lesbianas sufren una doble discriminación, por ser mujeres y por ser homosexuales (Borrillo, 2001; Trujillo, 2008; Vidal Fernández, 2006).

Sin embargo, en este sentido, algunas autoras critican el hecho de que “a menudo se utiliza la expresión <<doble discriminación>> para referirse a la realidad de las lesbianas, o de las mujeres con discapacidad, como si se pudiera trazar una línea nítida entre aquellas experiencias y exclusiones que tienen que ver con una definición determinada de género o por tu identidad o prácticas sexuales. Creo que la expresión <<**discriminación múltiple**>> hace un poco más de justicia a la lesbofobia” (Platero, 2005: 9).

Esta **discriminación** se traduce en mayores problemas de salud por cuestiones relacionadas con la invisibilización del colectivo de mujeres lesbianas, invisibilización que lleva a muchas mujeres homosexuales a no acudir al ginecólogo, por considerar que ellas “*no mantienen relaciones sexuales*” y a muchos ginecólogos y ginecólogas a no prestar atención ni saber revisar la salud de estas mujeres o aconsejarlas sobre métodos de prevención de enfermedades de transmisión sexual, al considerar que las mujeres lesbianas no mantienen relaciones sexuales (ILGA, 2007).

El **rechazo** a las relaciones sexuales entre mujeres, como un tipo de relaciones sexuales más, está presente en numerosos espacios sociales, así, por ejemplo, en las Web pornográficas más

visitadas en España, cuando se representa la sexualidad de las mujeres lesbianas, se hace siempre desde una perspectiva masculina, son “espacios virtuales pornográficos creados para la erotización masculina” (Ruiz Román, 2008: 231).

Así, en la gran mayoría de material pornográfico existente, la aparición de dos mujeres manteniendo relaciones homosexuales, no se contempla con la intención de agrandar al público lesbiano, sino como una manera de excitar a los varones heterosexuales (Rodrigo y Torres, 2005). Y esta **menor presencia social** de las mujeres homosexuales en todos los ámbitos se traduce en el **menor ejercicio de los derechos** que poseen. Por ejemplo, en relación con el matrimonio homosexual, las mujeres lesbianas se han casado en mucha menor medida que los hombres gays (Osborne, 2006).

Así, ver tabla 3, según los datos apuntados un año después de la promulgación de la ley, durante el año 2006, de los 4574 matrimonios homosexuales celebrados, 3190, el 69,74%, fueron matrimonios entre varones homosexuales, mientras que cuatro años después de la aprobación de la mencionada ley, en el año 2009, se habían celebrado un total de 10804 matrimonios entre varones, el 67,27% del total de matrimonios homosexuales, frente a los 5256 matrimonios celebrados entre mujeres, el 32,72% de los matrimonios homosexuales (INE, 2010).

Tabla 3					
Año	Matrimonios gays	Matrimonios lesbianas	Total matrimonios homosexuales	% Matrimonios gays	% Matrimonios lesbianas
2005	923	352	1275	72,39%	27,60%
2006	3190	1384	4574	69,74%	30,35%
2007	2180	1070	3250	67,07%	32,93%
2008	2299	1250	3549	64,77%	35,22%
2009	2212	1200	3412	64,83%	35,16%
TOTAL	10804	5256	16060	67,27%	32,27%

Tabla 3.- *Datos comparativos sobre los matrimonios homosexuales entre mujeres y entre hombres (Julio 2005-Diciembre 2009).* Fuente, INE (2010).

Es decir, que la mujer lesbiana forma parte de un colectivo especialmente vulnerable (Trujillo, 2008; Vidal Fernández, 2006), especialmente criticado, hasta el punto de que muchas mujeres lesbianas prefieren ser invisibles, vivir en el silencio, para que socialmente no se sepa que existen y así, no puedan ser atacadas (Platero y Gómez Ceto, 2005).

Y esta **invisibilidad**, lejos de ser un factor positivo para las mujeres lesbianas es un factor negativo, “la indiferencia no es otra cosa que el signo de una actitud mucho más despreciativa, reflejo de una misoginia que, al hacer de la sexualidad femenina un instrumento del deseo masculino, hace impensables las relaciones erótico-afectivas entre mujeres” (Borrillo, 2001: 30).

Un espacio donde las mujeres lesbianas han pretendido, o han podido, romper estos estereotipos ha sido, tal y como señalábamos antes, la literatura (Simonis, 2007), y, desde una perspectiva más general, la cultura (Hernández Ojeda, 2008).

El hecho de que se emplee un término, “*lesbiana*”, relacionado con la **literatura y la poesía** para designar a las mujeres homosexuales, señala la importancia de la literatura para comprender el lesbianismo, así, como aporta Simonis (2007) “en el caso del lesbianismo, es uno de los pocos espacios donde se puede rastrear con cierta comodidad y accesibilidad los imaginarios que prevalecen hoy en día” (Simonis, 2007: 110).

Y esto ha sido así, porque, tal y como afirma Hernández Ojeda (2008): “nuestra presencia en los medios (tanto generales como los creados en la comunidad LGBT) ha sido mucho más invisible que la de los gays y nuestra visibilidad como lesbianas en los colectivos también (tanto el movimiento de liberación homosexual como el feminista, donde hemos luchado desde el día primero de su creación). Así pues, nuestra subcultura lésbica ha sido especialmente importante” (Hernández Ojeda, 2008: 3).

Es decir, que las mujeres lesbianas han encontrado, ante la censura y la invisibilidad que han padecido a lo largo de la historia, un modo de mostrarse a través de lo verbal, de la palabra, en la cultura y, especialmente, en la literatura.

Dentro del colectivo de mujeres lesbianas se considera que aún queda mucho camino por andar para llegar a gozar de una igualdad social, laboral y legislativa, en relación con los hombres, los hombres gays y las mujeres heterosexuales (Preciado, 2005; Trujillo, 2008).

Y son varias las intelectuales que dentro de este colectivo le dan una gran importancia a la visibilidad (Anon, 1989; Butler, 2001; De Lauretis, 1994; Gimeno, 2007; Hernández Ojeda, 2008; Khayatt, 1992; Ortega, 2005; Osborne, 2006 y 2009; Petersen, 1994; Platero, 2005, 2008 y 2010; Riggs, 2010; Soriano, 2004; Trujillo, 2008; Villar Sáenz, 2005; Viñuales, 2002).

Tal y como señala una de estas autoras, “tenemos más claro que nunca que la **visibilidad** es el camino para romper este ciclo” (Hernández Ojeda, 2008: 5), ya que “en el contexto de un mundo en proceso de globalización, visibilizar las discriminaciones de las mujeres lesbianas desde la perspectiva de los derechos humanos es una vía válida y eficiente para promover el **cambio cultural** necesario en lo que atañe a las situaciones de **desprotección e injusticia** que en muchas ocasiones viven las mujeres que optan por una sexualidad al margen del **sistema heteronormativo**” (Osborne, 2006: 53).

Es decir, que todavía queda un camino por recorrer importante a las mujeres lesbianas en su lucha por la igualdad, y este camino ha pasado y pasa por que las mujeres homosexuales se muestren, hablen y sirvan de referente a otras mujeres homosexuales y al conjunto de la sociedad (Trujillo, 2008; Viñuales, 2002).

3.3. Colectivo Bisexual

La bisexualidad supone una tercera orientación sexual, situada entre la heterosexualidad y la homosexualidad (Kinsey, 1948). Describiremos, a continuación, la conceptualización del término bisexual, su evolución histórica y la situación actual de las personas bisexuales.

Conceptualización

La bisexualidad es resultado de una orientación sexual que involucra atracción física o romántica hacia personas de ambos sexos, para la **RAE**, la bisexualidad sería un adjetivo que

tendría dos posibles **definiciones**, “1. Hermafrodita. 2. Dicho de una persona: Que alterna las prácticas homosexuales con las heterosexuales” (DRAE, 2001).

En la primera definición, la RAE asemeja la bisexualidad con el hermafroditismo. La palabra hermafrodita sería un adjetivo con cuatro posibles significados, “1. Que tiene los dos sexos. 2. Dicho de una persona: Con tejido testicular y ovárico en sus gónadas, lo cual origina anomalías somáticas que le dan la apariencia de reunir ambos sexos. 3. Dicho de un vegetal: Cuyas flores reúnen en sí ambos sexos. 4. Se dice de estas flores” (DRAE, 2001), de estos cuatro significados, dos se refieren a las personas hermafroditas y dos a las plantas que reúnen esta condición.

Por lo tanto, con esta primera definición que da del término, la RAE considera que una primera posibilidad de interpretar la bisexualidad es desde el **punto de vista biológico**. Una persona bisexual sería una persona con los dos sexos.

Sin embargo, el término bisexualidad no tiene nada que ver con el concepto biológico de bisexualidad, concepto biológico de “bisexualidad” se aplica a las plantas, especialmente a las plantas con flor, y a los animales, especialmente a los animales invertebrados, cuando poseen a la vez órganos sexuales masculinos y femeninos. La bisexualidad es, pues, un fenómeno relativamente común en la naturaleza, pero en el ser humano no tiene equivalente. “Los bisexuales no son bisexuados, son íntegramente machos o hembras y no difieren en nada del resto de la humanidad en términos biológicos” (Castañeda, 1999: 212).

En la segunda definición que da del término, la RAE define la bisexualidad como una **práctica sexual**. Así, la persona bisexual, desde esta definición, sería aquella persona que mantiene prácticas sexuales con personas de su mismo sexo y con personas del sexo contrario.

De cara a la presente investigación es esta segunda acepción la que consideramos más pertinente en lo relativo a la definición de bisexualidad, la que hace referencia a una orientación sexual, no solo a una práctica sexual como plantea la RAE (DRAE, 2001), ya que entendemos que aunque no haya tenido nunca prácticas sexuales con los dos sexos una persona puede percibirse como bisexual, la orientación sexual no es igual a la práctica sexual (Frias, 2005; Generelo y Pichardo, 2005; Platero y Gómez Ceto, 2005; Sánchez Sáinz, 2009 y

2010), aspecto que ya apuntábamos en el apartado anterior en el que distinguíamos la práctica sexual de la orientación sexual.

Numerosos autores y autoras relevantes que han considerado la bisexualidad como el estado natural de la sexualidad humana en el momento del nacimiento del niño o la niña (Freud, 1973; Kinsey, 1948; Klein y Wolf, 1985), entendiendo por bisexualidad una **orientación sexual** abierta tanto a hombres como a mujeres.

En este sentido, siguiendo a Careaga y Sierra Cruz, (2006), podemos distinguir **cuatro tipos** de bisexualidades:

- Bisexualidad casual, entendiendo por este tipo de bisexualidad la de las personas, especialmente jóvenes y adolescentes, que mantiene una relación sexual con personas con un sexo que no suele ser, o no será, el habitual en sus relaciones.
- La bisexualidad como actividad situada, entendiendo por tal la bisexualidad que realizan personas que, por circunstancias de su vida, en cárceles, reformatorios, situaciones de aislamiento o determinadas condiciones laborales que implican aislamiento, mantienen relaciones sexuales de una orientación que no es la habitual en sus prácticas sexuales.
- La bisexualidad como adaptación de la bisexualidad personalizada, vendría a definir a aquellas personas que, de manera oculta para su entorno más próximo, mantienen relaciones sexuales con una orientación sexual diferente a la que suelen tener en sus relaciones sexuales habituales.
- La bisexualidad como estilo de vida, hace referencia a aquella orientación sexual que mantienen las personas que alternan ambos tipos de prácticas sexuales, las heterosexuales y las homosexuales.

Siguiendo a Careaga y Sierra Cruz, (2006), podemos afirmar que hay personas para las que la bisexualidad es una orientación sexual que adoptan durante una parte de su vida por circunstancias ambientales o filológicas y luego la abandonan, mientras que para otras personas la bisexualidad sería una orientación sexual estable, que mantendrían a lo largo de toda su vida.

Sin embargo estos autores vuelven a situar la bisexualidad como una práctica sexual, así no tienen en cuenta lo que apuntábamos anteriormente cuando distinguíamos entre orientación sexual y práctica sexual y afirmábamos que el hecho de que una persona haya mantenido prácticas sexuales sólo con hombres o solo con mujeres no impide que esta persona sea bisexual, ya que la bisexualidad tendría más que ver con cómo uno mismo se percibe y cuál es la orientación sexual que considera que tiene (Sarason y Sarason, 2006).

Evolución histórica

La bisexualidad era el tipo de orientación sexual más frecuente en las épocas clásicas, tanto en la época griega como en la romana. Así, pese a las diferencias sustanciales entre la cultura griega y la cultura romana, la cultura bisexual de ambos pueblos resultó evidente (Borrillo, 2001; Cantarella, 1991; Foucault, 1975; Iglesia Turiño, 2009).

El término “**bisexual**” apareció por primera vez empleado como adjetivo, en una revista americana titulada “*American Medicine*”, en el año 1914 (López Fernández, 2008). Mientras que su empleo como sustantivo se remonta a 1922, en una publicación titulada “*The Female Impersonators*” (Shapiro, 1988: 284).

Por su parte el término “**bisexualidad**” tiene un origen más remoto, apareciendo por primera vez en 1894, en la revista “*Medico-Legal Journal*”, dentro de un artículo publicado por Havellock Ellis (Shapiro, 1988). Mientras que en español el término fue empleado por primera vez por Maraón en la década de 1920 (López Fernández, 2008).

Fue Kinsey (1948) el que con su novedoso estudio comentado anteriormente, abrió la puerta a la investigación de la bisexualidad como una posible orientación sexual más (Iglesia Turiño, 2009).

Kinsey (1948), concluyó sus investigaciones afirmando que la tendencia sexual más habitual en las personas era la bisexualidad (Kinsey, 1948), aunque el mismo autor no definió la bisexualidad, solo haciendo referencia a la misma por omisión, como un punto intermedio entre la homosexualidad pura y la heterosexualidad pura (Sarason y Sarason, 2006).

Más recientemente, el uso del término se empezó a hacer frecuente en **Estados Unidos** en la década de 1970, época en la que surgen las primeras asociaciones de personas bisexuales, asociaciones limitadas en cuanto al número de miembros que las conformaban y en cuanto al hecho de que apenas tenían repercusión a nivel regional ni nacional.

Así, la **primera asociación política** legalmente constituida de personas bisexuales se llamó BIPOL y se formó en 1983 en San Francisco (Tucker, 1995). Mientras que el **primer congreso** nacional para personas bisexuales se celebró en San Francisco en 1990, y un año después se decidió celebrar el primer congreso internacional con la misma temática en Amsterdam (Rust, 1995; Tucker, 1995).

Situación actual

La bisexualidad es una **orientación sexual poco estudiada** (Sarason y Sarason, 2006), así, tal y como afirman Herdt y Boxer, (2003): “desde mediados del siglo XIX hasta hoy la sexología, seguida por el psicoanálisis, y posteriormente por la sociología cuantitativa y la epidemiología sanitaria internacional, se han esforzado (sin demasiado éxito) por cartografiar y representar la relación existente entre las identidades, comportamientos y culturas eróticas que rodean la «caja negra» de la bisexualidad” (Herdt y Boxer, 2003: 215).

Cuando Herat y Boxer (2003) nombran la bisexualidad como la “*caja negra*”, señalan con ello lo que otros autores han dado en llamar la tendencia a “*invisibilizar*” la bisexualidad (Hernández Reyes, 2006), pese a que cada vez son más las personas que se identifican como bisexuales en el mundo (Castañeda, 1999, INJUVE, 2011).

Situadas en un punto intermedio entre la homosexualidad y la heterosexualidad, las personas bisexuales reciben, en numerosas ocasiones, el **rechazo** de las personas heterosexuales, así como el rechazo de las personas que se incluyen dentro del grupo de personas homosexuales.

Los motivos que subyacen a este rechazo hacia la bisexualidad, a esta “*bifobia*” (Borrillo, 2000; Etxebarría, 2000; Tucker, 1995), tienen que ver con que esta orientación sexual rompe el binarismo heterosexual/homosexual (Borrillo, 2001; Butler, 2001).

En este sentido Borrillo (2001) argumenta que la categoría homosexual/heterosexual, al igual que la categoría hombre/mujer no son categorías “autónomas y mucho menos inocentes, la una no existe sino en función de la otra y por la negación de su contrario (...) ser un heterosexual implica necesariamente no ser un homosexual” (Borrillo, 2001: 35).

La sociedad actual se construiría en base a **categorías binarias** y antagónicas que **limitarían** la **diversidad** existente en las personas a **sólo dos posibilidades** (Butler, 2001):

- En cuanto al **género**, o se es masculino o femenino
- En cuanto a la **orientación sexual**, o se es heterosexual u homosexual
- En cuanto a los **genitales**, o se es varón o se es hembra, y si una persona nace con unos órganos sexuales intersexuados, que no son de varón ni de hembra, sería sometida a una cirugía estética que le posicionaría en una de las dos categorías anteriormente nombradas

Aplicada esta sentencia a las personas bisexuales, sitúa a las mismas en un abismo que cuestiona su identidad, si no son heterosexuales tienen que ser homosexuales y la persona bisexual será presionada socialmente para que adopte una decisión que determine su orientación sexual (Hernández Reyes, 2006; Tucker, 1995).

Según estas ideas, la bisexualidad no sería una opción sino un paso intermedio. Por ello, como concepto, su definición es la unión de la homosexualidad con la heterosexualidad, tal y como plantea la RAE, un bisexual no constituiría una opción sexual diferente, sino que representaría la opción sexual de los que alternan las prácticas homosexuales con las heterosexuales (DRAE, 2001).

En función de estos argumentos no sorprende que, con frecuencia, las personas bisexuales sean tachadas de personas viciosas o de personas que todavía no tienen clara su orientación sexual, entendiendo de esta manera que la bisexualidad es un paso hacia la auténtica homosexualidad o hacia la auténtica heterosexualidad.

Así, dentro del propio colectivo LGT, en algunas ocasiones, las personas bisexuales son vistas como una amenaza o una debilidad política, una opción sexual que quita fuerza a las reivindicaciones del colectivo LGBT (Rust, 1995).

Este rechazo a las personas bisexuales se da en mayor medida entre las mujeres lesbianas que entre los hombres gays, “las mujeres bisexuales sufren estigma y discriminación dentro del grupo de lesbianas, especialmente por parte de las consideradas lesbianas auténticas” (López Rodríguez, 2008: 45).

Igualmente, otro factor que favorece la **invisibilización** de las personas bisexuales es la **homofobia**. Ante la existencia de homofobia a nivel social, es frecuente que las personas que son bisexuales prefieran definirse ante su entorno como heterosexuales antes que como personas homosexuales (Iglesia Turiño, 2009).

Aunque con la misma lógica podemos intuir que aquellas personas que se sienten homosexuales, prefieran definirse como bisexuales en su entorno, entendiendo la bisexualidad como un mal menor antes de reconocer su homosexualidad.

De una manera u otra, la orientación sexual bisexual está permanentemente siendo cuestionada tanto por parte del colectivo LGBT como por parte de la sociedad en general.

Las personas bisexuales tienen una orientación sexual que no resulta creíble a ojos de una sociedad que se empeña en encasillar y ubicar, mediante términos antagónicos y binarios, la diversidad afectivo-sexual, así como cualquier otro tipo de factor de diversidad.

Las principales reivindicaciones de los colectivos de personas bisexuales están en relación con ese reconocimiento de la bisexualidad como una opción sexual más, entendiendo que la bisexualidad no es homosexualidad secreta, ni una heterosexualidad escondida. La bisexualidad es otro camino de la expresión sexual (Klein, 1993).

3.4. Colectivo Transexual

Las personas transexuales se identifican con un género y, o, un sexo diferente al género y el sexo que les es asignado desde el momento de su nacimiento (Platero y Gómez Ceto, 2005; Rodríguez López, 2008; Sánchez Sáinz, 2009 y 2010). Describiremos, a continuación, la

conceptualización del término transexual, su evolución histórica y la situación actual de las personas transexuales.

Conceptualización

Para la **RAE** el **término** transexual hace referencia a dos posibles definiciones, la primera como un adjetivo que se refiere a aquella persona “Que se siente del otro sexo, y adopta sus atuendos y comportamientos”, mientras que la segunda hace referencia a una persona que “mediante tratamiento hormonal e intervención quirúrgica adquiere los caracteres sexuales del sexo opuesto” (DRAE, 2001).

Sin embargo, desde las definiciones dadas por expertos en esta materia, una persona transexual tendría que reunir las dos definiciones que la RAE da con respecto a la transexualidad, así, un transexual sería “aquella persona que interfiere en su cuerpo a nivel hormonal y/o quirúrgico con el fin de convertirse en un sexo diferente” (Soley-Beltran, 2009: 265)

Una persona transexual, sería una persona que no considera que su sexo real se corresponda a su sexo biológico por lo que siente la necesidad de modificar las partes de su cuerpo relacionadas con los caracteres sexuales primarios y secundarios mediante cirugía y hormonación (López Fernández, 2008).

Con respeto a la **hormonación**, idealmente, se espera que suprima los caracteres sexuales secundarios lo más completa y rápidamente posible (Fernández Becerra, 2003), mientras que la **intervención quirúrgica** vendría a modificar los caracteres sexuales primarios, los genitales y, en ocasiones, el pecho o, en menor medida, otros rasgos como la nuez o la nariz.

Es decir, que lo que permite catalogar a una persona como transexual es que, con independencia de que se haya operado o no, mantiene un **deseo** por hacerlo. Eso es lo que señalaría que una persona es transexual, aunque todavía no haya modificado su cuerpo (Coll-Planas, 2009).

Así, se emplean los términos de “*hombres transexuales*” o “*transexuales masculinos*”, para hacer referencia a personas que nacieron con el sexo femenino pero han modificado, o pretenden modificar, su cuerpo para darle una apariencia masculina y de “*mujeres transexuales*” o “*transexuales femeninas*”, para referirnos a personas que nacieron con el sexo masculino y han modificado, o pretenden modificar, su cuerpo para darle una apariencia femenina (Botella y Fernández de Molina, 1998; Fernández Becerra, 2003).

Igualmente es importante señalar que la transexualidad hace referencia a la manera en que la persona vive su sexo y/o su género y no a la orientación sexual que estas personas tengan, orientación sexual que podrá ser homosexual, heterosexual o bisexual (Sánchez Sáinz, 2008a).

A tenor de estas aclaraciones, la primera definición que da la RAE sobre la persona transexual como aquella persona “que se siente del otro sexo, y adopta sus atuendos y comportamientos” (DRAE, 2001), sería más apropiada para definir a las **personas transgénero** que a las **personas transexuales**, personas, estas últimas, que consideran necesario un tratamiento hormonal y una intervención quirúrgica para poder llegar a ser quien realmente sienten que son.

Por lo tanto es importante diferenciar a las personas transexuales de las personas transgénero, ya que, a diferencia de las personas transexuales, las personas transgénero no creen que exista una correspondencia entre el sexo biológico y el género, pero tampoco siente la necesidad ni el deseo de modificar su cuerpo mediante cirugía y hormonación (Coll-Planas, 2009).

El **DSM IV-R** define el Trastorno de identidad sexual (TIS) en base a que la persona afectada sienta, en primer lugar, una “Identificación acusada y persistente con el otro sexo (no sólo el deseo de obtener las supuestas ventajas relacionadas con las costumbres culturales)” (Asociación Americana de Psiquiatría, 2002: 650).

Esta identificación, que deberá ser acusada y persistente con el otro sexo se puede dar en niños o en adolescentes y adultos. Cuando se da en niños o niñas, la identificación con el otro sexo se manifiesta “por cuatro o más de los siguientes rasgos:

1. Deseos repetidos de ser, o insistencia en que uno es, del otro sexo.

2. En los niños, preferencia por el transvestismo o por simular vestimenta femenina; en las niñas, insistencia en llevar puesta solamente ropa masculina.
3. Preferencias marcadas y persistentes por el papel del otro sexo o fantasías referentes a pertenecer al otro sexo.
4. Deseo intenso de participar en los juegos y en los pasatiempos propios del otro sexo.
5. Preferencia marcada por compañeros del otro sexo” (Asociación Americana de Psiquiatría, 2002: 650).

Mientras que cuando se da en adolescentes o adultos la identificación persistente con el otro sexo se expresa mediante “síntomas tales como un deseo firme de pertenecer al otro sexo, ser considerado como del otro sexo, un deseo de vivir o ser tratado como del otro sexo o la convicción de experimentar las reacciones y las sensaciones típicas del otro sexo” (Asociación Americana de Psiquiatría, 2002: 651).

Otro criterio que establece el DSM es el “Malestar persistente con el propio sexo o sentimiento de inadecuación con su rol” (Asociación Americana de Psiquiatría, 2002: 651).

Malestar con el propio sexo, que, al igual que la identificación con el sexo contrario, es diferente en función de si el trastorno acontece en la niñez o en la adolescencia y adultez.

Así, en los **niños y niñas**, el malestar con el propio sexo se manifiesta por cualquiera de los siguientes rasgos: “En los niños, sentimientos de que el pene o los testículos son horribles o van a desaparecer, de que sería mejor no tener pene o aversión hacia los juegos violentos y rechazo a los juguetes, juegos y actividades propios de los niños; en las niñas, rechazo a orinar en posición sentada, sentimientos de tener o de presentar en el futuro un pene, de no querer poseer pechos ni tener la regla o aversión acentuada hacia la ropa femenina” (Asociación Americana de Psiquiatría, 2002: 651).

Mientras que en los **adolescentes** y en los **adultos** el malestar persistente con el propio sexo se manifiesta por “síntomas como preocupación por eliminar las características sexuales primarias y secundarias (por ejemplo, pedir tratamiento hormonal, quirúrgico u otros procedimientos para modificar físicamente los rasgos sexuales y de esta manera parecerse al otro sexo) o creer que se ha nacido con el sexo equivocado” (Asociación Americana de Psiquiatría, 2002: 651).

Junto a estos dos criterios, la **identificación con el sexo contrario** y el **rechazo al propio sexo**, el DSM establece como requisito que el TIS no coexista con una enfermedad intersexual, casos en los que la persona nace con órganos sexuales indeterminados y requiere de una operación quirúrgica para definir sus órganos sexuales.

Igualmente el DSM establece como requisito que el TIS provoque malestar clínicamente significativo o deterioro social, laboral o de otras áreas importantes de la actividad del individuo que lo padece (Asociación Americana de Psiquiatría, 2002).

Dentro del TIS, el DSM considera necesario especificar si éste se da en niños, o en adolescentes y adultos, y, en individuos sexualmente maduros, cuál es la orientación sexual de la persona que padece el trastorno.

Frente al DSM IV-R, la CIE-10 sí que mantiene el transexualismo, como **trastorno de la identidad sexual**, y lo define como un trastorno que consiste en el deseo de vivir y ser aceptado como un miembro del sexo opuesto, que suele acompañarse por sentimientos de malestar o desacuerdo con el sexo anatómico propio y de deseos de someterse a tratamiento quirúrgico u hormonal para hacer que el propio cuerpo concuerde lo más posible con el sexo preferido (OMS, 1992).

Para la CIE-10 este diagnóstico requiere que la identidad transexual haya estado presente constantemente por lo menos durante dos años y no ser un síntoma de otro trastorno mental, como esquizofrenia, o acompañar a cualquier anomalía intersexual, genética o de los cromosomas sexuales (Organización Mundial de la Salud, 1992).

En ambos casos lo que implican los trastornos es que la persona transexual debe sentir un rechazo hacia su sexo y una identificación con el sexo contrario, sin que esto implique, en ningún caso, una orientación sexual específica.

Ambos manuales psiquiátricos contemplan el sexo y el género como sinónimos, de tal manera que un rechazo al género asignado socialmente al nacer supondría, en las personas transexuales, un deseo por cambiar su sexo, entendiendo el sexo como una parte más del género que rechazan.

Así, para el DSM y la CIE, cuando el TIS se da en menores, se puede observar como los mismos se comportan como si su género fuera el contrario al género que se les ha asignado en su nacimiento y este rechazo al género tiene que suponer un rechazo también al sexo.

No habría distinción entre sexo y género para el DSM y la CIE, aunque en función del manual que se utilice para hacer el diagnóstico, y en función de la edad de la persona que padece el trastorno los criterios diagnósticos pueden variar (ver tabla 4).

Tabla 4			
MANUAL	CUADROS	SUBDIVISIÓN	CRITERIOS
DSM-IV	1. TIS	1. Infancia	Reúnen criterios Diagnósticos
		2. Adolescencia	
		3. Adulto	
	2. TIS no Específicos	-	No los reúnen
CIE-10	1. Transexualismo	-	Los mismos que DSM-IV
	2. Transvestismo	- no fetichista - fetichista	Llevar ropa del sexo opuesto de forma temporal
	3. TIS de la infancia	1. Niños 2. Niñas	Específicos para cada sexo
	4. Otros TIS	-	No específicos, genitales ambiguos
	5. TIS no específicos	-	No específicos

Tabla 4.- *Clasificación del Trastorno de identidad de género según el DSM IV y el CIE-10.*

Extraído de Becerra (2002).

Con todo, independientemente de la relación, más o menos directa, entre sexo y género, lo cierto es que en ambos manuales se trata la transexualidad como el resultado de un trastorno psiquiátrico.

Así, el trastorno de la identidad sexual sería un trastorno psiquiátrico como la depresión, la ansiedad o la esquizofrenia, y esta situación supone ya una **perspectiva muy sesgada para entender la transexualidad**, una perspectiva que lleva a contemplar a las personas

transexuales como personas con una enfermedad mental, situación que **estigmatiza** a todo el colectivo de personas transexuales (Butler, 2001; Preciado, 2005).

Y el diagnóstico de TIS, tiene que darse para que a la persona transexual se le costee el tratamiento de cambio de sexo a través de la sanidad pública o los seguros médicos (Becerra, 2002; Butler, 2001).

Así, las personas transexuales (ver tabla 5) deberán, en un primer momento, recibir un diagnóstico psiquiátrico, para pasar posteriormente a recibir un tratamiento hormonal con una duración que oscila entre el año y medio y los dos años. Posteriormente el paciente deberá vivir con la vestimenta del género deseado durante un espacio de tiempo similar al tiempo que ha estado recibiendo el tratamiento hormonal y solo entonces, si se valora psicológica y psiquiátricamente que está preparado, podrá ser operado (Becerra, 2002; Butler, 2001).

Tabla 5		
FASES, RESPONSABLES Y DURACIÓN DEL PROCESO DE REASIGNACIÓN DE SEXO		
FASES TERAPÉUTICAS	RESPONSABLE	DURACIÓN
Diagnóstico (y psicoterapia)	Psicoterapeuta (Psicólogo / psiquiatra)	3-6 meses
Valoración endocrinológica y tratamiento hormonal	Endocrinólogo	1,5-2 años
Experiencia de vida real	El paciente	1,5-2 años
Cirugía reasignación sexo	Cirujano	-
Controles y seguimiento	Endocrinólogo	De por vida

Tabla 5.- *Fases, responsables y duración del proceso de reasignación de sexo.* Extraído de Becerra (2002).

Por todas estas cuestiones, en los últimos años se ha desarrollado una gran **disputa ideológica** en relación a las **causas** de la transexualidad y a la atención médica que se le ofrece a las personas transexuales.

Con respecto a la primera de las cuestiones, habría autores y autoras que defenderían la idea de que la transexualidad tiene un **origen genético** que provocaría modificaciones fetales en la persona transexual durante la etapa fetal (Fernández Becerra, 2003).

Mientras que otros autores y otras autoras abogarían por una **identidad de género** que se construye y reconstruye a lo largo del desarrollo de las personas (Butler, 2001; Preciado, 2001 y 2005). Desde esta perspectiva, la identidad de género que subyacería al deseo de las personas transexuales de modificar su sexo, no estaría dada desde el nacimiento ni tendría un origen genético, sino más bien **ambiental, cultural, lingüístico y educativo**.

Con respecto a la segunda de las cuestiones anteriormente planteada, la atención médica a las personas transexuales, por una parte estarían aquellas personas transexuales que están a favor del diagnóstico de TIS (O'Hartigan, 1997), mientras que habría un colectivo que se mostraría contrario al diagnóstico médico psiquiátrico (Bornstein, 1994; Butler, 2001; Hallberstam, 1998; Martínez-Guzmán e Íñiguez-Rueda, 2010) por considerarlo patologizante.

Es importante recordar, en relación con la atención médica a las personas transexuales, que el diagnóstico psiquiátrico es un requisito indispensable para que sea costeadada, mediante la sanidad pública, la intervención para la reasignación de sexo, en las ciudades y los países donde el Estado costea este tratamiento.

El diagnóstico establece la transexualidad como una enfermedad mental, que tiene que ser vivida con sufrimiento y dolor por aquellas personas que la padecen.

A este respecto véase la discusión planteada en la presente investigación dentro del apartado sobre *“Teoría queer”*, en la parte que se aborda la *“Crítica a la rigidez de las identidades”* en la que se muestra el rechazo que muestran varios autores y autoras al binarismo ya sea de género o de sexo, al considerar que las categorías binarias imponen una visión sesgada y limitada de la diversidad sexual existente en el ser humano.

Parte de las disputas conceptuales que en los momentos actuales está atravesando las personas transexuales, recuerdan a las que tuvieron lugar dentro del movimiento gay, cuando en los orígenes del movimiento homofílico los propios homosexuales se defendían del rechazo

social aludiendo a la causalidad biológica que justificaba su homosexualidad y la daba estatus de enfermedad (Trujillo, 2008).

El hecho de justificar la transexualidad sobre la base de argumentos biológicos y genéticos, hace que la transexualidad pueda ser considerada una **enfermedad**, enfermedad **que posiciona como víctima** a la persona que la padece, eximiéndola de cualquier responsabilidad, aunque a cambio de un alto coste: el de aceptarse como enfermos psiquiátricos y anormales, como personas con trastornos biológicos, alterados genéticamente, condenados a la eterna marginalidad.

Evolución histórica

La primera descripción de “*transexualismo genuino*” fue realizada por los profesores Krafft-Ebbing y Havelock Ellis en **1889**, posteriormente, el primer intento de un transplante de ovarios y órganos sexuales se realizó en Alemania, en la Clínica de la Mujer de Dresde, en **1930** (Hemmings, 2002; Sharpe, 2002).

En esta clínica se trasplantaron estos órganos, procedentes de una mujer, al pintor danés Einer Wegener quién se hacía llamar Lili Elbe. Lili Elbe falleció al año siguiente de la operación, se sospecha que por el rechazo al transplante, siendo enterrada en Dresde con su nombre de mujer (Goniar, Sannier y Toulet, 2005).

En los años posteriores, durante la **primera y la segunda guerra mundial**, se sabe que en los campos de concentración nazi se realizaron experimentos consistentes en inducir, mediante hormonación, un transexualismo artificial a los prisioneros encarcelados (Arnalte, 2009; Goniar, Sannier y Toulet, 2005).

Fue Benjamín (1966), el autor que introdujo el término transexualismo en la comunidad científica internacional en **1953** (Gómez Gil y Esteva, 2006), publicando, posteriormente, el primer trabajo extensivo que describe y explica el tratamiento del Transexualismo, “*El Fenómeno Transexual*”, en 1966, aunque médicos franceses como Deniker y Delay ya habían empleado el término en 1948 (Goniar, Sannier y Toulet, 2005).

En este trabajo Benjamín (1966) establece las bases para la definición de la transexualidad más extendida en la actualidad (Gómez Gil y Esteva, 2006). Así, el autor exponía que:

“El transexual hombre o mujer se siente profundamente infeliz como miembro del sexo que le fue asignado de acuerdo con la estructura anatómica del cuerpo, particularmente los genitales. Para evitar malentendidos: esto no tiene nada que ver con el hermafroditismo. El transexual es físicamente normal (aunque ocasionalmente con pobre desarrollo). Estas personas pueden apaciguar en cierta medida su infelicidad vistiéndose con las ropas del sexo opuesto es decir, travistiéndose [...] Pero mientras que “vestirse” satisface al verdadero travesti (quien está contento con su sexo morfológico), esto es sólo una ayuda incidental, parcial y pasajera para el transexual. Los verdaderos transexuales sienten que pertenecen al otro sexo, quieren ser y funcionar como miembro del sexo opuesto, no sólo aparentarlo. Para ellos, sus órganos sexuales [...] son deformidades repugnantes que tienen que ser cambiados por el bisturí del cirujano. Esta actitud parece ser la clave para el diagnóstico diferencial entre los dos síndromes (conjunto de síntomas) –travestismo y transexualismo”. (Benjamín, 1966: 12).

Esta descripción de Benjamín (1966), deja entrever una visión de las personas transexuales como personas portadoras de un síndrome, de un conjunto de síntomas (DRAE, 2001), de una enfermedad. Sin embargo esta perspectiva, que fue fuertemente apoyada por las personas transexuales, fue poco a poco modificándose con el paso de los años, hasta llegar a la situación actual en la que se intenta quitar a la transexualidad el carácter patológico que tuvo en sus orígenes (Butler, 2001; Botella y Fernández de Molina, 1999).

En **1972 Suecia** se convirtió en el primer país en **costear**, mediante la sanidad pública, las operaciones de cambio de sexo, así como de establecer la **posibilidad legal** de modificar el sexo de la persona en el registro civil. Posteriormente en **Bélgica** (1972) y en **Francia** (1979) se realizan las primeras operaciones quirúrgicas de reconstrucción genital (Arnalte, 2009; Goniart, Sannier y Toulet, 2005).

La primera asociación de personas transexuales la fundan dos personas transexuales, Sylvia Rivera y Marsha P. Jonson, en **1970**, en **Nueva York**, mientras que en **España** el primer colectivo de personas transexuales se funda en Barcelona, en **1979**, bajo el nombre de Colectivo de Travestis y Transexuales (Becerra Fernández, 2003) que posteriormente se unirá a la “Federación de Asociaciones Transexuales” (FAT) que actualmente aglutina al conjunto

de asociaciones de personas transexuales de España y que se fundó con la intención de ganar fuerza y repercusión mediática, social, política y legal.

En **1979** se crea la “Asociación Internacional de Disforia de género Harry Benjamín”, que, entre otras funciones, formula y estandariza una serie de **protocolos de actuación médicos** con respecto a las personas transexuales que siguen usándose de referencia en la actualidad habiendo sido actualizados por última vez en el año 2001 (Gómez Gil y Esteva, 2006).

Durante los **años ochenta** las personas transexuales fueron duramente rechazadas dentro de los propios colectivos de personas homosexuales. Así era frecuente que en las asociaciones de lesbianas no se permitiera la entrada a las mujeres transexuales, vistas como hombres y rechazadas por intentar imponer el patriarcado dentro del movimiento feminista, movimiento que nunca podría estar formado por personas que hubieran nacido con genitales masculinos (Raymond, 1979).

Un año después del nacimiento de la “Asociación Internacional de Disforia de género Harry Benjamín”, en **1980**, la tercera edición del DSM incluye el transexualismo dentro de los trastornos de la identidad sexual o de género, término que es sustituido en el DSM IV por el **TIS**, trastorno que se mantiene en el actual DSM IV-R publicado en el año 2002.

Las reivindicaciones de los colectivos de personas transexuales han ido alcanzando logros importantes durante la década de 1990, como el que los **tratamientos** de reasignación de sexo sean costeados por los sistemas sanitarios públicos. Este derecho que reclaman las personas transexuales es una realidad en países como Holanda y Dinamarca, donde el estado costea la totalidad del tratamiento, o el Reino Unido y Alemania, donde el estado costea parte del tratamiento. En España el tratamiento de reasignación de sexo solo se costea en la Comunidad Autónoma de Andalucía desde el año 1999 (Becerra Fernández, 2003).

Situación actual

Aunque la transexualidad es una condición “inherente a las más remotas memorias de la humanidad” (Goniar, Sannier y Toulet, 2005: 1), las personas transexuales fueron el último colectivo de personas que se incorporaron, a nivel conceptual, de manera explícita, al hasta

entonces llamado movimiento LGB. En España los últimos en incorporarse al mencionado movimiento fueron las personas bisexuales, por eso en España se habla del colectivo LGBT aunque a nivel internacional se emplee el término LGBT, aludiendo, en primer lugar, a la orientación sexual y, en segundo lugar, a la identidad sexual.

En los **orígenes** del primeramente llamado Movimiento LGB, las personas transexuales, sobretodo las femeninas porque las masculinas estaban totalmente invisibilizadas, habitaban dentro del mencionado movimiento, eran consideradas gays exagerados, “personas tan extremadamente gays que adoptaban forma de mujer para poder vivir sin complejos su homosexualidad” (Becerra Fernández, 2003: 125).

Por ello, cuando se alude a la “*transfobia*” se hace referencia al rechazo hacia las personas transexuales, tanto por los miembros del colectivo LGB como por parte de las personas que no forman parte de estos colectivos (Becerra Fernández, 2003), al igual que ocurría con las personas bisexuales y la bifobia.

En los casos extremos la transfobia lleva al asesinato de la persona transexual, así, según la ONG internacional Transgender Europe (TGEU), en cooperación con la revista virtual multilingüe “Liminalis - Revista para la Emancipación y Resistencia de los Sexos / Géneros”, desde el año 2008 y hasta mediados del 2009, en un año y medio, se han producido en todo el mundo un total de 204 asesinatos registrados de personas transexuales.

Así, mientras que en el año 2008, se registraron 121 casos de personas transexuales asesinadas, entre enero a junio de 2009, se han registrado 83 casos de personas transexuales asesinadas (ver figura 2).

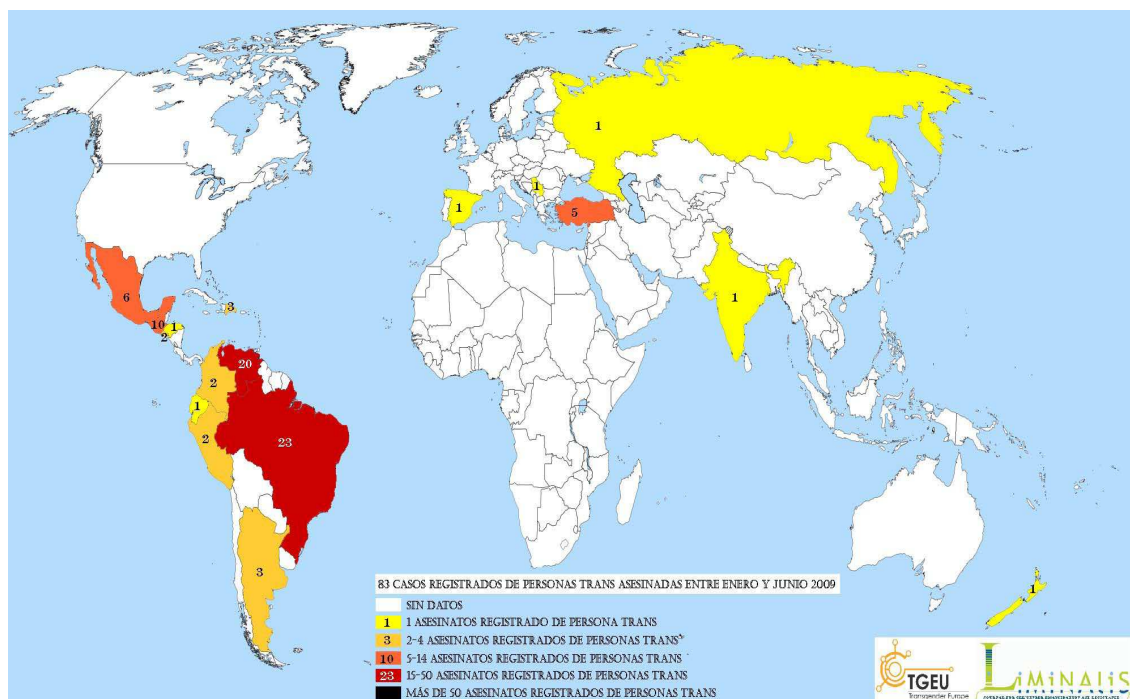


Figura 2.- Número de personas transexuales asesinadas en función del país, entre los meses de enero y junio de 2009. Fuente TGEU.

Estos datos alarmantes y preocupantes han permitido que en los últimos años, a nivel social, se tome conciencia de la difícil situación que viven, en su gran mayoría, las personas transexuales, lo que ha motivado que el año **2009** la marcha del orgullo LGBT fuera encabezada por el lema “*Por la igualdad trans*” como una manera de apoyar, desde todo el movimiento LGBT, a las personas transexuales.

Otro aspecto negativo de la transfobia son los **estereotipos** que, en torno a los transexuales, imperan. Estos estereotipos relacionan a las personas transexuales con “el mundo del espectáculo, de la noche y de la prostitución” (Vélez-Pellegrini y Guasch, 2008, 63).

Son estereotipos incorrectos ya que actualmente se puede afirmar que existen personas transexuales en todas las clases sociales, con un mayor o menor nivel cultural, en todos los países y de todas las razas y religiones (Becerra Fernández, 2003).

Sin embargo los estereotipos anteriormente expuestos, aunque no reflejan al conjunto de las personas transexuales, sí que reflejan la obligada situación de muchas personas transexuales que, debido a una precaria situación económica, a una escasa formación académica (por el acoso recibido en la escuela), y a un fuerte rechazo social a su condición, apenas puede optar

a otros puesto laborales que no sean los relacionados con el mundo de la noche y el espectáculo.

Uno de los **reclamos** actuales de las personas transexuales está relacionado con el hecho de que los **tratamientos** de reasignación de sexo sean costeados por los sistemas sanitarios públicos, como ocurre en Holanda y Dinamarca.

Igualmente otro de los reclamos tiene que ver con que la posibilidad de modificar la identidad sexual en el registro y en los **documentos oficiales** no suponga las enormes dificultades que supone actualmente y que el sexo legal (Gómez Gil y Esteva, 2006) pueda ser modificado en márgenes menores de tiempo.

La dificultad para modificar el sexo en el Documento Nacional de Identidad y en el Registro Civil, propicia la marginación de las personas transexuales que, por ejemplo, cuando buscan trabajo deben enseñar un documento de identidad que les asigna un sexo muchas veces contrario a su apariencia física, o que cuando son arrestadas y encarceladas deben compartir pabellón con personas que tienen un sexo diferente al suyo actual, con todos los agravantes que esta situación puede acarrear en cárceles y otros lugares de reclutamiento.

Por todo lo visto, en el momento actual, podemos afirmar que **la situación de las personas transexuales es especialmente vulnerable en lo relativo a sus derechos laborales, sanitarios y sociales.**

En cualquier caso, la falta de estudios sobre la transexualidad plantea una dificultad añadida en relación a las reivindicaciones de las personas transexuales, reivindicaciones que deberán basarse en un marco de estudios e investigaciones que aún están por desarrollarse (Martínez-Guzmán e Iñiguez Rueda, 2010) y que seguramente alcance logros importantes en los próximos años.

4. OTRAS MATIZACIONES

Incluimos en este apartado matizaciones que consideramos de especial relevancia para comprender la diversidad afectivo-sexual y la situación actual de las personas LGBT.

En concreto analizaremos el movimiento LGBT, la Federación Estatal de Lesbianas, Gays, Bisexuales y Transexuales (FELGTB) y la Asociación Internacional de Gays y Lesbianas (ILGA), desde su nacimiento hasta el momento actual.

Consideramos de especial relevancia analizar el movimiento LGBT porque el mismo representa, en su evolución histórica, la evolución del conjunto de las personas lesbianas, gays, bisexuales y transexuales, desde una perspectiva global y general.

Igualmente consideramos relevante el análisis de la FELGBT porque la misma es la federación de asociaciones LGBT más numerosa de España y la ILGA resulta relevante por ser la asociación internacional que cuenta con un mayor número de asociaciones de personas LGBT a nivel internacional.

Pasamos, por lo tanto, a analizar el movimiento LGBT, la FELGBT y la ILGA.

4.1 Movimiento LGBT.

El “*movimiento LGBT*”, también conocido como “*movimiento de liberación sexual*” o “*movimiento gay*” hace referencia al movimiento emprendido por las personas Lesbianas, Gays, Bisexuales y Transexuales (Platero y Gómez Ceto, 2005; Rodríguez López, 2008).

Surge como una respuesta a la represión existente en torno a la sexualidad (Freud, 1973, 1981a, 1981b; Foucault, 1976, 1986, 1987; Borrillo, 2001), represión que es un hecho relativamente reciente, tal y como plantea **Foucault** (1976, 1986 y 1987) en el análisis histórico de la evolución de la sexualidad que realizó, “*Historia de la sexualidad*”, historia dividida en tres tomos, el tomo primero, “*La voluntad de saber*” (1976), el tomo segundo, “*El uso de los placeres*” (1986) y el tomo tercero, “*La inquietud de sí*” (1987).

Para Foucault (1976), pensador claramente influenciado por el psicoanálisis y las teorías marxistas (Córdoba García, 2005), la represión existente en torno a la sexualidad es un hecho social relativamente reciente, ya que “todavía a comienzos del **siglo XVII** era moneda

corriente, se dice, **cierta franqueza**” (Foucault, 1976: 9) en torno a la sexualidad, sus prácticas y su visibilidad.

En esa época, y en épocas anteriores, era frecuente que la población hablara y se mostrara en torno al sexo de una manera menos pudorosa, que se pudieran apreciar “gestos directos, discursos sin vergüenza, transgresiones visibles, anatomías exhibidas y fácilmente entremezcladas, niños desvergonzados vagabundeando sin molestia ni escándalo entre las risas de los adultos” (Foucault, 1976: 9).

Sólo desde la era victoriana, desde el **siglo XVIII**, en torno al sexo **se establece el silencio** y la pareja heterosexual se impone como único modelo posible de relaciones sexuales entre las personas, “hace valer la norma, detenta la verdad, retiene el derecho de hablar” (Foucault, 1976: 9).

La pareja heterosexual pasa a ser el único tipo de pareja sexual posible, al menos en la cultura occidental, basándose en el principio de la función reproductora, así, “lo que no apunta a la procreación o está transfigurado por ella ya no tiene sitio ni ley. No puede expresarse. Se encuentra a su vez expulsado, negado y reducido al silencio” (Foucault, 1976: 10).

Desde el siglo XVIII y hasta nuestra época, cualquier unión que no sea la heterosexual, ni existe ni se la va a permitir existir y, “si de verdad hay que dejar un espacio a las sexualidades ilegítimas, que se vayan con su escándalo a otra parte” (Foucault, 1976: 10), a **cárceles y psiquiátricos**, como ocurre durante los **siglos XVIII y XIX**, en los inicios de los movimientos homofílicos o a bares clandestinos y marginales como ocurrió en el siglo XX.

Hemos comenzado citando a Foucault (1975, 1976, 1986 y 1987) porque este autor fue pionero en el estudio de la historia de la sexualidad y por ello es citado por todos los autores que posteriormente analizan la historia de la sexualidad, o, específicamente, la historia de la homosexualidad o del movimiento LGBT, por ello se pueden encontrar referencias al mencionado autor en las obras de autores y autoras como Borrillo (2001), Butler (2001 y 2003), Preciado (2001, 2003 y 2005), Trujillo (2005 y 2008), Sáez (2008),

Así pues, los **orígenes del movimiento homofílico** se remontan a los finales del siglo XIX en la ya escindida Prusia (Borrillo, 2001; Hernández Ortega, 2007; Sáez, 2008), casi al mismo tiempo que la homosexualidad empieza a ser considerada una categoría médico psiquiátrica.

Por lo tanto se puede afirmar que, en sus comienzos, el movimiento LGBT no aludía al conjunto de personas lesbianas, gays, bisexuales y transexuales, sino solo a las personas gays y lesbianas, era un **movimiento homofílico**, que aparece como una reacción frente a la categorización de la homosexualidad como una enfermedad mental viniendo a reivindicar que la homosexualidad debía de ser considerada como un “*fenómeno humano natural*” (Sáez, 2008: 23).

En 1869 se aprobaba en Prusia, un **código penal** que criminalizaba los actos sexuales entre varones y los catalogaba de enfermedades mentales. Lamentablemente “con dicha patologización de la homosexualidad comienza a perfilarse, desde finales del siglo XIX, una nueva forma de hostilidad” (Borrillo, 2001: 66), los homosexuales son considerados, legal y socialmente, como pervertidos y peligrosos.

Esta situación motivó que un médico, Benkert y posteriormente el “Comité Científico Humanitario” fundado por Hirschfeld y Spohr, iniciaran una serie de **reivindicaciones** a favor de la homosexualidad y en contra de su discriminación legal y social (Petit, 2003).

Como veremos posteriormente, estas reivindicaciones existentes desde los orígenes del movimiento LGBT, continúan teniendo vigencia y pertinencia en la actualidad, casi ciento cincuenta años después.

Tras su **aparición**, el movimiento LGBT tuvo en Francia, en París, su principal espacio de desarrollo mediante intelectuales como Marcel Proust (1871-1922), Paul Verlaine (1844-1896), André Gide (1869-1951), Marguerite Yourcenar (1903-1987) y Jean Genet (1910-1986), París se convirtió en la ciudad más tolerante con respecto a la homosexualidad (Mira Nouselles, 2002).

En 1914, coincidiendo con el inicio de la primera guerra mundial, Havelock Ellis y Edward Carpenter considerados dos de los pioneros de la liberación sexual (Rowbotham y Weeks, 1978), fundaron la “*Sociedad Británica para el estudio de la Psicología Sexual*”, sociedad

con un marcado interés homofílico (Sáez, 2008). La “*Sociedad Británica para el estudio de la Psicología Sexual*” promovía, entre otros fines, la **integración social de las personas homosexuales**, y, con esta intención, realizaba programas educativos mediante charlas y conferencias, asociaciones con otras sociedades y el desarrollo de una biblioteca relacionada con esta problemática.

Mientras tanto, en Berlín, uno de los fundadores del “*Comité Científico Humanitario*”, el neurólogo Hirschfeld creó el “*Instituto para la Ciencia Sexual*”, instituto que llegó a contar con miles de libros y fotografías relacionadas con la homosexualidad (Borrillo, 2001).

Sin embargo, las **guerras** que se sucedieron en Europa durante el siglo XX reprimieron el desarrollo del movimiento LGBT en el continente europeo. Así, el **movimiento** a favor de la homosexualidad fue duramente **atacado**, como cualquier otro acto de liberación. Como ejemplo de ello baste citar que, de los fondos del Instituto para la Ciencia Sexual, se quemaron más cincuenta mil fotos y obras concernientes a la homosexualidad (Platero y Gómez Ceto, 2005).

El movimiento a favor de las personas homosexuales tuvo que escapar de Europa y fue desde los **Estados Unidos** (EEUU), principalmente, desde donde se continuó desarrollando (Petit, 2003), así, en 1924, surge la **primera organización homofílica** en EEUU, la “*Sociedad de Chicago para los Derechos Humanos*”, con un discurso muy conservador que defendía la no persecución de las personas homosexuales dado el **carácter enfermizo** de las mismas (Sáez, 2008). Es decir, desde la “*Sociedad de Chicago para los Derechos Humanos*” se argumentaba que, como la homosexualidad era una enfermedad presente en las personas homosexuales desde su nacimiento, no debía ser perseguida ni debía ser castigada. Al ser una enfermedad, las personas que la padecían no la habían contraído por su libre elección ni por sus actos. La visión de la homosexualidad como una enfermedad desresponsabilizaba al sujeto que la padecía. La homosexualidad era una enfermedad que les era impuesta a las personas desde su nacimiento.

Posteriormente, en el mismo país, surgirían dos asociaciones de personas homosexuales, una formada por hombres, la “*Sociedad Mattachine*” y otra formada por mujeres, las “*Hijas de Bilitis*” (Aldrich, 2008; Herrero Brasas, 2001; Faderman, 1991; Platero y Gómez Ceto, 2005; Wynee, 2008). Ambas asociaciones manifestaban entre sus fines la intención de **liberar a la**

comunidad homosexual oprimida y ofrecerle una serie de servicios, incluyendo consejos legales y ayuda psicológica. También hicieron presión para conseguir la revocación de las leyes de sodomía y otras leyes discriminatorias hacia las personas homosexuales (Sears, 2006).

Sin embargo, tanto la “*Sociedad Mattachine*” como las “*Hijas de Bilitis*”, seguían manteniendo el mismo **carácter conservador** que había manifestado la anteriormente mencionada “*Sociedad de Chicago para los Derechos Humanos*” (Sáez, 2008), justificando a las personas homosexuales como personas enfermas con las que la sociedad debía mostrarse solidaria y comprensiva.

Con el fin de la segunda guerra mundial, el rechazo y la persecución de las personas homosexuales se hizo menor aunque continuó existiendo, prueba de ello es el hecho de que, a diferencia de lo que ocurriera con los judíos o con los gitanos, a las personas homosexuales no se las liberó de las prisiones con la caída de Hitler, ni se les ofreció asilo político en Estados Unidos, lo que propició que siguieran estando **encarceladas** y siendo perseguidas legalmente por cuestiones que tenían que ver con su orientación sexual (Borrillo, 2001; Herrero Brasas, 2001; Petit, 2003; Platero y Gómez Ceto, 2005; Sáez, 2008).

Es lícito afirmar que todas aquellas personas homosexuales que desde 1936 fueron perseguidas masivamente por los regimenes fascistas, encontraron la muerte como único final posible a su sufrimiento. Así, se calcula que unas quince mil personas homosexuales fueron enviados a **campos de concentración**, mientras que otro medio millón de personas homosexuales murieron en cárceles, ejecuciones, suicidios y tratamientos experimentales como aquellos que se realizaron en personas homosexuales para tratar de invertir, mediante hormonas y operaciones quirúrgicas, su sexo biológico (Borrillo, 2001; Petit, 2003; Platero y Gómez Ceto, 2005).

Esta situación de **discriminación legal** hacia las personas homosexuales se mantuvo tanto en Alemania como en otros países europeos, entre los que se incluía España, tal y como se señala en el apartado anterior al referirnos a la fundamentación normativa de la presente investigación.

Así, no fue hasta los **años setenta** cuando empiezan a surgir **organizaciones de personas LGBT** (Gimeno, 2007). A diferencia de las organizaciones que surgen a partir de los años setenta, las organizaciones anteriores a esta fecha, tal y como acabamos de analizar, manifestaban un marcado carácter conservador, rechazando a las personas transexuales o a aquellas personas que se saltaban los roles de género establecidos y defendiendo, en última instancia, la idea de que las personas homosexuales eran personas enfermas (Borrillo, 2001; Córdoba, 2005; Sáez, 2008; Platero y Gómez Ceto, 2005).

Es decir, las organizaciones a favor de las personas homosexuales que surgieron antes de los años setenta “se diferencian del orden establecido sólo por el género de su objeto sexual, pero no cuestionaban los valores familiares, los roles de género o el propio sistema social homofóbico en el que vivían” (Sáez, 27: 2008). Eran, por lo tanto, asociaciones que defendían la idea de que una persona homosexual se diferenciaba únicamente por su orientación sexual, y que la aceptación de las personas homosexuales no pasaba por cuestionarse conceptos como el género, el sexo, la identidad sexual o las prácticas sexuales.

En consonancia con este carácter conservador, las asociaciones anteriores a los años setenta no defendían los derechos de las personas transexuales o de las personas travestis ni de las personas bisexuales, por ello se habla de **asociaciones “homofílicas”** para referirse a las mismas y no de asociaciones LGBT (Sáez, 2008).

Un **punto de inflexión** importante entre las organizaciones a favor de las personas homosexuales y las organizaciones a favor de las personas LGBT tuvo lugar el 28 de junio de 1969 en Nueva York, ese día la policía comenzó a acosar a los clientes, principalmente travestis y *drags queen* de un bar llamado “**Stonewall Inn**”. Aunque las redadas policiales en los bares gays eran algo rutinario durante la década de los sesenta, aquel día los agentes de policía perdieron repentinamente el control de la situación y la redada atrajo a una muchedumbre que se rebeló contra el control policial. El incidente desencadenó una oleada de protestas lideradas por personas travestis, *drags* y homosexuales en toda la ciudad. Protestas que se sucedieron varias noches después (García-Valdivieso, 2006; Trujillo, 2008).

En cuestión de semanas, las personas LGBT de Nueva York se organizaron en grupos de activistas para concentrar esfuerzos, en aras de establecer lugares donde pudieran manifestar abiertamente su orientación sexual sin miedo a ser arrestados o perseguidos por ello. La

repercusión mediática de este suceso ayudó a fraguar una identidad LGBT, así, el **28 de junio de 1970** tuvieron lugar las **primeras marchas** en las ciudades de **Nueva York y Los Ángeles**, para celebrar el primer aniversario de aquellos disturbios.

Con el tiempo, otras ciudades fueron organizando marchas similares. Así, en **España**, la primera manifestación tuvo lugar tres años después de la muerte del dictador Francisco Franco Bahamonde, acaecida el 20 de noviembre de 1975 (Petit, 2003; Trujillo, 2008). Fue en 1977, en Barcelona, aunque posteriormente, desde los años noventa y hasta la actualidad, fue Madrid la ciudad que aglutinó un mayor número de personas para la mencionada manifestación (Herrero Brasas, 2001). La primera manifestación del Orgullo gay y lesbiano en Madrid tuvo lugar en el año 1978 (Becerra Fernández, 2003; Trujillo, 2008).

Hoy día se celebran actos por todo el mundo para recordar los disturbios de Stonewall, mediante una manifestación que conmemora aquel día como el surgimiento del “*Día del orgullo gay, lesbiano, bisexual y transexual*”.

Sin embargo los incidentes de Stonewall no pueden ser interpretados como hechos aislados de su contexto histórico, lejos de los movimientos de protesta que existían en aquellos años en los Estados Unidos y que unos años después llegaría a España tras la mencionada muerte de Franco (Sáez, 2008; Trujillo, 2008). Las reivindicaciones de las personas LGBT encajaban perfectamente dentro de los **movimientos de protesta** de las personas afroamericanas, hippies, antimilitares y feministas que se sucedían en aquella época, no solo en Estados Unidos, sino también en los países de América Latina, Australia y, posteriormente, en los países europeos.

A diferencia de las organizaciones de personas homosexuales anteriores a los años setenta, los nuevos movimientos LGBT, que surgieron tras las revueltas de Stonewall, se van a centrar más en las diferencias que en las similitudes existentes entre las personas heterosexuales y las personas LGBT (Sáez, 2008; Trujillo, 2008)

Quizá parte de este **carácter reivindicativo** se deba, no solo al contexto social en el que surgió la revuelta de Stonewall, sino también al hecho de que estuviera liderado, en parte, por personas transexuales (Sáez, 2008), personas que rompían desde su cuerpo y su presencia física los valores de normalidad de una manera irreversible (Butler, 2001).

En diciembre de 1973, la Asociación Americana de Psicología (APA) decidió **retirar la “homosexualidad” del listado de enfermedades mentales que aparecían en el DSM** de la APA, decisión que fue ratificada por la práctica totalidad de los miembros de la mencionada asociación en mayo de 1974. Desde esta fecha la homosexualidad no era considerada una enfermedad mental, siempre y cuando la persona homosexual no sintiera rechazo hacia su orientación sexual, en el caso de que si sintiera rechazo hacia su orientación sexual se seguía estableciendo el diagnóstico de “homosexualidad egodistónica”.

Posteriormente, trece años después, en 1987, la APA decidió retirar la “*homosexualidad egodistónica*”, del listado de las enfermedades mentales, el DSM. Estas decisiones se plasmaron en los manuales diagnósticos con posterioridad.

El DSM había sido redactado por primera vez en 1952 con la intención de establecer, homogenizar e imponer una clasificación de los trastornos mentales. Esta clasificación a lo largo del tiempo ha ido sufriendo diferentes modificaciones que han supuesto nuevas ediciones actualizadas (en 1969, DSM-II; en 1980, DSM-III; en 1987, DSM-III-R; en 1994, DSM-IV, y en el año 2002, el DSM-IV-R).

En 1973 se decidió que la homosexualidad fuera sustituida por la categoría alteraciones de la orientación sexual, posteriormente, en 1980, con la aparición del DSM-III, se establece la categoría homosexualidad egodistónica, categoría que pasó a ser eliminada en 1987, en la tercera edición del mencionado manual.

En 1992 la **OMS eliminó la homosexualidad de la CIE**, hasta esa fecha la homosexualidad había sido considerada por la OMS como una inclinación o comportamiento sexual anómalo. En este cambio influyó positivamente el ejemplo dado por la APA que había eliminado previamente la homosexualidad del DSM.

La eliminación de la homosexualidad como enfermedad mental supuso un gran logro que afectó a la legislación relativa a las personas homosexuales y al tratamiento que a las mismas se da en aspectos como el trabajo, la educación, la política o la sanidad.

Con estos avances, la homosexualidad dejó de ser considerada un trastorno mental para pasar a ser considerada como una opción sexual. Pese a ello desde el colectivo LGBT se siguen formulando reclamaciones, tanto a la OMS, responsable de la CIE, como a la APA, responsable del DSM. Reclamaciones que tienen que ver sobretudo con la eliminación de la Disforia de Género como un trastorno mental. Trastorno cuyo diagnóstico es, además, un requisito previo necesario e imprescindible para que una persona transexual pueda ser operada de sus genitales y caracteres sexuales secundarios mediante el sistema público de salud, en el caso de España, o mediante las pólizas de los seguros médicos, en el caso de países con sistemas sanitarios exclusivamente privados como es el caso de los Estados Unidos (Butler, 2001).

Sin embargo, el carácter rebelde del movimiento LGBT, nacido de las revueltas de Stonewall, liderado por personas transexuales y gays y promovido por el contexto revolucionario de los años sesenta, se fue poco a poco perdiendo con el paso del tiempo y la llegada masiva del capitalismo que aconteció en los años ochenta (Sáez, 2008).

El mercado capitalista, que no había tenido en consideración hasta esta fecha a las personas gays o lesbianas, ve en esta nueva generación un campo de consumo inexplorado, “*la peseta rosa*” (Petit, 2003: 285) atrae y así empiezan a surgir perfumes, ropas, zapatos, modos de vestir, actores y actrices, películas, cantantes y canciones, personajes famosos, agencias de viaje, barrios e, incluso, ciudades exclusivas para el consumo de personas homosexuales, especialmente gays.

Un ejemplo de cómo se ha ido **masificando y mercantilizando el movimiento LGBT** se observa mediante el análisis de la evolución que ha tenido la manifestación que anualmente se realiza para celebrar el aniversario de los incidentes de Stonewell, conocida popularmente como la “*manifestación del orgullo*” o la “*manifestación del orgullo gay*”, o la “*manifestación del orgullo LGBT*”. Lo que empezó siendo una marcha clandestina, con un marcado carácter político y reivindicativo que solo se celebró en dos ciudades de Estados Unidos, los Ángeles y Nueva York, ha pasado a convertirse, en menos de treinta años, en un evento masivo cuyas cifras de ingresos cuestionan su finalidad.

En España, hasta finales de los años noventa, las manifestaciones de Madrid y Barcelona no tuvieron la afluencia masiva de personas que tienen en la actualidad y que sí que tenían en

ciudades como Nueva York. Por ejemplo, en Madrid la manifestación del orgullo apenas reunió a cien personas en 1988, mientras que en 1990 el número de asistentes en la capital de España ascendió a doscientas personas. Incluso seis años después, en 1996, el número de asistentes a la marcha de Madrid no superaba los ochocientos asistentes (Petit, 2003).

Desde el año 1996 los asistentes a la marcha de Madrid se multiplican, así, dependiendo de la fuente que diera la noticia, se calcula que en el año 1997 hubo entre tres mil y cuatro mil asistentes, mientras que en el año 1998 hubo entre seis mil y diez mil asistentes y en el año 2000 se calcula que participaron entre cincuenta mil y setenta mil personas (Herrero Brasas, 2001). Actualmente se calcula que la manifestación de Madrid reúne una media de más de un millón de asistentes (Trujillo, 2008).

En Europa, desde el año 1992, los colectivos de los diferentes países europeos eligen anualmente una ciudad distinta de forma itinerante para celebrar de manera unificadamente la manifestación del orgullo de todo el continente, denominándose “*Europride*” a esta marcha común y “*manifestación del orgullo*” a las diversas manifestaciones que se suceden en cada ciudad de cada uno de los países europeos que decide celebrarlo.

Una de las marchas más numerosas que se celebran a nivel europeo es la marcha de Madrid que reúne, de media, a más de un millón de personas, y que alcanzó, el año que se celebró el Europride en Madrid, la cifra de los dos millones y medio de manifestantes (Trujillo, 2008). Dos millones y medio de manifestantes procedentes de otras ciudades de España así como de otras ciudades extranjeras, que se estimó que iban a gastar en torno a los doscientos millones de euros (Diario de Córdoba, 7 de octubre de 2006).

Igualmente en España otras ciudades importantes, como Barcelona, Sevilla, Valencia, Bilbao, A Coruña, Zaragoza o Palma de Mallorca celebran la Manifestación del orgullo LGBT, mientras que a nivel europeo también son relevantes las manifestaciones de ciudades como París, Londres, Ámsterdam, Estocolmo o Roma.

En el continente americano destaca la manifestación más multitudinaria del mundo, la marcha que se celebra en Sao Paulo y que cuenta con una media de casi tres millones de manifestantes, representando el evento que más turistas atrae en una de las ciudades más turísticas del mundo (O Globo, 2007). Igual de importantes son las marchas en ciudades como

Toronto, San Francisco, Ciudad de México o Guadalajara considerada como la “*capital gay de México*” por la cantidad y calidad de los servicios para la comunidad gay y lesbiana (Insurrectasypunto, 2010).

Entendemos, en este sentido, que con la colonización que realiza el capitalismo del movimiento LGBT quedan excluidas, en parte, las personas lesbianas bisexuales o transexuales representadas en menor medida dentro de esta oleada de productos y modos de vida diseñados para captar el consumo de algún prototipo de varón gay. De igual manera, las personas gays que rompan con el estereotipo de varón blanco homosexual de clase media, también quedan excluidas de esta mercantilización del movimiento LGBT (Preciado, 2005; Ortega, 2005).

Esta situación, en el caso de las mujeres lesbianas, se justifica por la mayor discriminación que padecen, mayor discriminación, por el hecho de ser mujeres y por el hecho de ser lesbianas, que se refleja en el hecho de que este colectivo tenga menores niveles de ingresos que el colectivo de varones gays, tanto en Europa, (Platero, 2007), como en los países americanos de habla hispana y a nivel mundial (Preciado, 2005).

Son precisamente las mujeres lesbianas procedentes de colectivos marginales, chicanas, negras, latinas, desempleadas o en riesgo de exclusión social, las que van a propiciar el nacimiento de la “*teoría queer*”, tal y como veremos en apartados posteriores.

Como se ha ido apuntando a lo largo del desarrollo de este apartado, actualmente, dentro del movimiento LGBT, existe una **amplia diversidad** de situaciones, opiniones e intereses. Por ello, para algunos autores, las **siglas LGBT** fingen una unidad que está muy lejos de ser real (Gimeno, 2007), existiendo grandes diferencias en las reivindicaciones que se realizan desde los colectivos de personas gays, lesbianas, bisexuales o transexuales (Butler, 1993, 2001 y 2009; Romero Bachiller, 2005).

De igual manera se podría cuestionar la aparente unidad dentro de cada colectivo particular y terminar aceptando la idiosincrasia y particularidad de cada individuo por encima de la falsa homogeneidad que crean las asociaciones y colectivos.

Reflejo de esta **falta de acuerdo** sobre el significado del colectivo LGBT es el hecho de que no haya una uniformidad establecida en cuanto al orden de las siglas con las que se cita al mencionado colectivo o si se incluyen más siglas dentro del mencionado movimiento como la Q de queer para que el movimiento LGBT pase a llamarse movimiento LGBTQ, o la I de intersexual, para que el movimiento pase a llamarse LGBTQI.

En un intento por aunar fuerzas dentro del movimiento LGBT han ido surgiendo asociaciones, que, en España están agrupadas, mayoritariamente, dentro de la **FELGTB** (Federación Estatal de Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales), y, a nivel internacional, dentro de la **ILGA** (Asociación Internacional de Gays y Lesbianas).

Así, en España, a diferencia del resto de países, se habla del colectivo LGBT por la FELGTB, federación que respeta el orden de las siglas en función del momento en el que se fueron añadiendo las mismas al nombre de la federación, primero las personas gays, luego las personas lesbianas, con las que se hizo una excepción a manera de discriminación positiva frente a los gays, colectivo más visible dentro del movimiento, luego las personas transexuales y, en último lugar, las personas bisexuales.

La FELGTB se creó en **1992** y comenzó llamándose FEGL, la Federación Estatal de Gays y Lesbianas. En estos primeros años la FEGL estaba constituida por cinco asociaciones que se habían separado de la COFLHEE (Coordinadora de Frentes de Liberación Homosexual del Estado Español). Desde 1992 hasta la actualidad, la FELGTB ha pasado de estar formada por cinco asociaciones a aglutinar a más de cincuenta asociaciones, muchas de las cuales han mantenido las siglas o el nombre que tenían en el momento de su creación pese a que, en la gran mayoría de los casos, en este nombre no se contemplaba a todos los miembros del colectivo LGBT, sino, principalmente, a las personas gays y lesbianas. Igualmente se observa que, con el paso de los años, los nombres de las diferentes asociaciones han ido adquiriendo un carácter más lúdico y menos reivindicativo (ver Anexo I).

En el primer congreso de esta federación, celebrado en el año 2000, se aprueba unos nuevos estatutos, se modifica su estructura orgánica y pasa a denominarse FELG, (Federación Estatal de Lesbianas y Gays), alterándose el orden de las siglas, apostando así la Federación por la incorporación de las lesbianas al liderazgo del movimiento LGBT español.

En su segundo congreso, celebrado en el año 2002, la FELG pasa a denominarse Federación Estatal de Lesbianas, Gays y Transexuales, y se acuerda, así mismo, que sus siglas pasen a ser FELGT.

En su tercer congreso celebrado en el año 2005 se acuerda añadir la B a las siglas de la federación, pasando la FELGT a denominarse FELGTB. Respetando en las siglas el orden de incorporación de los diferentes colectivos

Sin embargo, a diferencia de España, en **Europa** y el resto del mundo se habla del colectivo LGBT, en base a la regla que hace que se cite primero las posibles orientaciones sexuales de las personas, sean lesbianas, gays o bisexuales, y luego la identificación sexual, transexuales.

Así, mientras que en España la principal institución que aglutina al mayor número de afiliados dentro del movimiento LGBT se llama FELGTB, a nivel internacional destaca la **ILGA** (*Internacional Lesbian and Gay Association*).

La historia de ILGA, la federación que más asociaciones LGBT aglutina a nivel mundial y la primera organización de derechos LGBT en obtener el estatus consultivo como ONG's en las Naciones Unidas, se inicia en el año 1978 en Inglaterra, durante una conferencia titulada "*Campaign for homosexual equality*", campaña para la igualdad homosexual, a la cual asistieron tan solo treinta personas, todas ellas varones, en representación de diecisiete organizaciones de catorce países.

La actual ILGA fue conocida como "*Asociación Internacional de Gays*" (IGA), hasta el año 1986, año en el que adopta la denominación de ILGA, Internacional Lesbian and Gays Association. Nombre que ha mantenido pese a denominarse, desde el año 2008, *Internacional Lesbian, Gay, Bisexual, Trans and Intersex Association*, asociación internacional de lesbianas, gays, bisexuales, transexuales e intersexuales.

Este cambio de denominación tiene que ver con las reivindicaciones más actuales del movimiento LGBT que reclaman la incorporación de siglas como la "*Q*" de queer o la "*I*" de intersexual. De tal manera que no se hable del colectivo LGBT sino del colectivo LGBTQ o colectivo LGBTQI.

Con respecto a las reivindicaciones del movimiento LGBT, ante la variedad de opiniones que en los mismos se aglutinan, consideramos de utilidad, de cara a alcanzar un consenso, tener como referencia los principales fines defendidos por la FELGTB, máximo exponente de este colectivo a nivel nacional, y la ILGA, máximo exponente del colectivo LGBT a nivel internacional.

Así, la **FELGTB** expone, entre sus principales **reivindicaciones** (FELGTB, 2009):

- Denunciar los actos de homofobia social y legal, las agresiones, las negativas de los sectores reaccionarios de la sociedad española a reconocer la igualdad para el colectivo LGBT.
- Celebrar el 28 de junio, como el día de orgullo LGBT, una expresión de reivindicación de la igualdad legal y de exigencia de respeto para la diversidad. Así como impulsando la Manifestación Estatal del Orgullo LGBT en Madrid, que es en la actualidad una de las manifestaciones más multitudinarias del mundo.
- Plantear iniciativas políticas que impliquen avances para gays, lesbianas, transexuales y bisexuales.
- Desarrollar importantes campañas de intervención política bajo el lema VOTA ROSA en cada una de las distintas convocatorias electorales.
- Hacer frente a todos y cada uno de los ataques e insultos que la jerarquía católica está lanzando contra el colectivo.
- Luchar contra el VIH y manifestar solidaridad con las personas seropositivas.
- Concebir la diversidad sexual desde el movimiento asociativo

Mientras que la **ILGA** expone, entre sus **objetivos**, los siguientes:

- Trabajar por la igualdad de lesbianas, gays, bisexuales, transexuales e intersexuales para eliminar cualquier tipo de discriminación.
- Promover el respeto universal y el cumplimiento de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, incluyendo la eliminación de toda forma de discriminación y la realización de las disposiciones específicas de los siguientes instrumentos de Derechos Humanos Internacionales:
 - El Pacto Internacional sobre Derechos Civiles y Políticos.
 - El Pacto Internacional sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales.
 - El Pacto Internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial.

- El Pacto Internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra las Mujeres.
- La Convención sobre los Derechos del Niño.
- La Convención de los derechos de las personas con discapacidad
- Declaración de Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas

Analizando los objetivos de ambas entidades encontramos **aspectos similares**. Así, ambas reivindican principalmente la normalización de las diferentes opciones sexuales y la **igualdad de derechos de las personas LGBT** frente al resto de la población.

Igualmente, en el ámbito educativo, la FELGTB ha realizado recientemente una serie de reivindicaciones específicas destinadas a favorecer la atención a la diversidad afectivo-sexual desde el sistema de enseñanza. Estas reivindicaciones se plantean desde cinco grandes bloques: Propuestas de política estatal, propuestas a nivel autonómico, propuestas a nivel municipal, propuestas para los centros de enseñanza y propuestas para los sindicatos de enseñanza. Pasamos a resumir las principales aportaciones de la FELGTB en cada uno de los bloques señalados.

Con respecto al primero de los bloques, las **propuestas de política estatal** y al segundo de los bloques, las **propuestas de política autonómica**, la FELGTB plantea la necesidad de desarrollar un **Plan contra el sexismo y la homofobia**, así como que se incluya la **prevención de la homofobia** como uno de los posibles temas a tratar en los programas educativos destinados a prevenir la exclusión de los colectivos más desfavorecidos.

Igualmente, dentro de las propuestas estatales educativas la FELGTB plantea la necesidad de ofrecer **formación al profesorado** para que éste esté capacitado para educar en la diversidad afectivo-sexual y trate cuestiones relacionadas con la educación en diversidad afectivo-sexual en el aula, y, específicamente, en la materia de Educación para la ciudadanía y los derechos humanos.

La FELGBT también propone que, desde el Ministerio de Educación, se inste a los centros educativos a tener un **agente de igualdad**, es decir, una persona encargada de trabajar para la prevención y resolución de conflictos homófobos y sexistas.

Para finalizar, dentro de las propuestas a nivel estatal, la FELGBT considera necesario que el Ministerio de Educación subvencione **publicaciones y materiales** elaborados para prevenir la homofobia en los centros de enseñanza y **revise el lenguaje sexista y homófobo de los libros** y materiales con los que se trabaja en los centros educativos, favoreciendo el desarrollo de investigaciones vinculadas con estas temáticas.

Con respecto al tercero de los bloques, las propuestas **a nivel municipal**, la FELGBT propone que el representante del Ayuntamiento en cada Consejo Escolar debe asegurarse de que el Centro de enseñanza obedece al mandato establecido en la LOE (2006) sobre la necesidad de favorecer la atención a la diversidad afectivo-sexual, asegurándose de que se toman **medidas contra el acoso homófobo**.

Igualmente la FELGBT plantea a nivel municipal la necesidad de **crear espacios seguros y abiertos para la socialización de los adolescentes** LGBT, tanto físicos como virtuales. Igualmente la FELGBT considera que desde los municipios se deberán repartir **materiales didácticos** que trabajen la diversidad afectivo-sexual y contratar sexólogos, sexólogas o educadores sociales que, entre otras funciones, se encarguen de la educación afectivo-sexual en los institutos.

Con respecto al cuarto bloque de propuestas, las destinadas a llevarse a cabo desde el trabajo con los **centros de enseñanza**, la FELGBT plantea que los centros de enseñanza deberán incluir en el **Proyecto Educativo**, en el apartado relativo a los principios, objetivos y propuesta metodológica debería recoger las ideas planteadas en el preámbulo de la LOE (2006) en lo que se refiere a educación sexual, la **lucha contra el sexismo y el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual**.

Igualmente la FELGBT plantea que, a nivel de centro, se deberá fomentar la creación de **tutorías de atención a la diversidad afectivo-sexual** así como la **colaboración con colectivos** LGBT para la realización de actividades.

Para finalizar, con respecto al quinto bloque de propuestas, las relativas al trabajo educativo en **colaboración con sindicatos**, la FELGBT considera de especial relevancia que los sindicatos incluyan, entre sus políticas destinadas a prevenir el acoso laboral, la **prevención del acoso laboral por cuestiones homófobas en los centros de enseñanza**.

Estas reivindicaciones que acabamos de exponer de ILGA y la FELGTB se asemejan en parte a las que realizaban, en los comienzos del movimiento homofílico, el Comité Científico Humanitario o la Sociedad Británica para el estudio de la Psicología Sexual.

Sin embargo, dentro de esta igualdad de derechos que solicitan hoy muchos y muchas activistas del movimiento LGBT, se incluirían reivindicaciones impensables en épocas pasadas. Reivindicaciones relacionadas con el matrimonio homosexual, el derecho a adopción o el asilo político por orientación sexual (Petit, 2003).

Todas estas cuestiones suponen aspectos muy importantes para las vidas de millones de personas y, sin embargo, hasta hace muy pocos años, no habían sido ni tan siquiera consideradas, no solo por la población general, sino tampoco por los propios miembros de un colectivo que, tal y como hemos visto a lo largo de este apartado de la presente investigación, ha sufrido una persecución que ha limitado la percepción de las discriminaciones que sufría y la formulación de sus propias reivindicaciones.

En este sentido, es importante reflexionar sobre el hecho de que la supervivencia de las personas LGBT “pueda ser determinada por aquellos a los que no conocemos y a los cuales no podemos controlar de forma terminante indica que la vida es precaria y que la política debe tomar en consideración qué formas de organización social y política sostienen mejor las vidas precarias a través del globo” (Butler, 2001: 43).

Es decir, que a nivel social y político, se debería tener en cuenta la difícil historia del movimiento LGBT, de tal manera que se establezcan medidas que garanticen su igualdad teniendo en cuenta la enorme desigualdad que ha padecido y que ha inhibido su desarrollo.

Si nos encontramos ante un **colectivo históricamente marginado y excluido** (Foucault, 1976), será necesario tomar una **actitud de cuidado y consideración**, una actitud que debe suponer un **posicionamiento político** que permita replantear las actuales formas de organización social **para que lo excluido no solo se integre sino que también se incluya**.

Cuando diferenciamos entre la integración y la inclusión de las personas LGBT, nos estamos refiriendo a la posibilidad de que el colectivo LGBT no sólo pueda adaptarse a la

organización social, sino que también pueda **generar cambios** en dicha organización, aportando nuevas posibilidades de relación y unión entre las personas. Aunque a nivel social estamos muy lejos de este logro.

En los centros de enseñanza la inclusión, la visión de “*escuela inclusiva*” (Ainscow, 2001) ya se trabaja frente a otras diversidades pero la diversidad afectivo-sexual sigue siendo, en cierta medida, un tabú y continua sin ser visible en los centros de enseñanza.

Un ejemplo de la diferencia entre que el colectivo LGBT se integre o se incluya la da Platero (2007) en un brillante análisis que realiza sobre la “*cuestión del matrimonio homosexual*” desde la teoría de los marcos (Bacchi, 1999) en el contexto social español. En este análisis la autora critica el hecho de que la “*cuestión del matrimonio homosexual*”, su aparición en los medios de comunicación y la enorme atención social y política que ha captado ha tenido consecuencias que “cierran el debate sobre las parejas de hecho, e invisibilizan otros problemas que compiten en la esfera política por obtener atención (como puede ser la homofobia en los espacios escolares, la discriminación laboral, los crímenes de odio, etc.)” (Platero, 2007: 97).

Otras autoras como Butler (1993, 2001 y 2009) y Preciado (2003) plantean ideas parecidas en torno a otras cuestiones que atañen a la organización social y política y el tratamiento, más enfocado a la integración que a la inclusión, que se da al colectivo LGBT.

Y es que, tal y como hemos visto a lo largo de este apartado, el colectivo LGBT supone un posicionamiento político, una unión de ciudadanos con objetivos comunes, con necesidades comunes, necesidades que solo a través de una política de estado podrán ser cubiertas.

Sin embargo el colectivo LGBT, tal y como se puede intuir a partir del análisis realizado, quizá suponga una construcción artificial, una unión forzada por las adversas condiciones externas y no por ideologías, modos de vida, costumbres o intereses comunes y “no es fácil forjar una comunidad política desde estos vínculos. Se habla, y se habla por otro, a otro, y aún así no hay manera de fusionar la distinción entre el otro y yo mismo.” (Butler, 2001: 39).

Incluso, tal y como apuntábamos anteriormente, dentro de cada uno de los grupos que forman parte del colectivo LGBT existen voces que alertan sobre la diversidad de personas que confluyen bajo cada una de las siglas LGBT.

En esta línea, Platero (2005), con respecto a las lesbianas recuerda que “ni todas las mujeres tenemos las mismas necesidades, ni todas las lesbianas reclamamos lo mismo” (Platero, 2005: 9). Y esta afirmación con respecto a las mujeres lesbianas podría extrapolarse a los hombres gays y a las personas bisexuales o transexuales.

Así, desde el propio colectivo LGBT, tal y como hemos visto en este apartado, hay autores y autoras que se plantean que hablar de un colectivo es algo muy problemático, aunque quizá en esta falta de acuerdo con respecto a los fines a lograr, en las contradicciones internas y externas con respecto a estos fines, estén los aspectos positivos y negativos del movimiento LGBT, los aspectos que le han dado fuerza y repercusión mundial y los aspectos que han limitado la consecución de sus logros.

Para finalizar señalar que hoy en día, casi ciento cincuenta años después de que surgiera el movimiento homofílico junto con la consideración de la homosexualidad como un trastorno mental, la situación de muchas personas LGBT ha mejorado considerablemente en determinados países gracias a la labor de millones de personas “simples ciudadanos/as de a pie, que juntos en asociaciones o bien a través de su experiencia de visibilidad cotidiana, han contribuido a que esta sociedad nuestra vaya cambiando su percepción de la realidad LGTB” (Hernandez Ojeda, 2008: 2)

Sin embargo, en otros países e, incluso, en determinados aspectos de los países más avanzados en materia de derechos LGBT, la situación de las personas LGBT apenas ha variado y su consideración social sigue generando debates y disputas dentro y fuera del colectivo LGBT. Parte de estas disputas quizá se deban a las diversas situaciones que viven las personas que forman parte del colectivo LGBT (Fernández Rasines, 2007).

4.2 Teoría queer

Las **disputas terminológicas** entrañan también teorías e ideas en torno a la sexualidad (Butler, 1993). Una de las teorías más críticas con el movimiento LGBT es la “teoría queer”, teoría que, precisamente, surge del mismo movimiento de personas que, en un primer momento, se incluyeron dentro del movimiento LGBT (Romero Bachiller, 2005; Sáez, 2005 y 2008).

El **origen oficial del término** se debe a una teórica del feminismo y del lesbianismo, De Lauretis (1994), quien, en un coloquio organizado en la Universidad de California en Santa Cruz, presentó una ponencia bajo el título de "Queer theory" (Preciado, 2005; Ramírez Escobar, 2006; Sáez, 2005 y 2008; Vidarte, 2005).

En esta ponencia De Lauretis (1994) animaba a su auditorio a ampliar el campo de los estudios en torno a las lesbianas y a los gays. Para la autora estos estudios habían estado dominados hasta la fecha por los trabajos empíricos de investigadores de ciencias sociales empeñados en delimitar la diversidad afectivo-sexual y en considerar al colectivo de personas homosexuales de un modo muy homogenizante (De Lauretis, 1994).

Así, De Lauretis (1994) planteaba la necesidad de realizar una reflexión teórica más amplia y más atenta a la multiplicidad de las diferencias sexuales.

Pese a que fue De Lauritis (1991) quien acuñó la expresión por primera vez en un artículo científico, la “teoría queer” no hubiera sido posible sin el surgimiento de un movimiento que se inició a finales de los **años ochenta** y que estuvo liderado por mujeres lesbianas pertenecientes a extractos marginales, negras, chicanas, latinas o desempleadas (Preciado, 2005; Romero Bachiller, 2005; Sáez, 2005 y 2008; Trujillo, 2008).

Fueron estas mujeres las que empezaron a emplear el término “*queer*” para designarse y separarse así de los modelos idílicos del hombre gay y la mujer lesbiana, ambos blancos y de clase media (Romero Bachiller, 2005; Trujillo, 2008). Estas mujeres que se hacían llamar a sí mismas “queer” rechazaban la comercialización del movimiento LGBT, que poco a poco se había ido alejando del carácter rebelde y reivindicador que lo había generado a partir de las revueltas del Stonewall (Sáez, 2008).

Otros hechos históricos directamente relacionados con el nacimiento de la “teoría queer” fueron la pandemia que se vivió en cuanto al contagio del VIH, la crisis de las teorías feministas (Sáez, 2005; Trujillo, 2008) y los escritos de investigadores que, tras haber vivido en las colonias de los países occidentales, empezaron a publicar textos en los que criticaban el pensamiento colonialista occidental, planteando la posibilidad de otro tipo de sociedades y culturas (Romero Bachiller, 2005).

La palabra “queer” significa raro, bizarro, extraño, enfermo, anormal (Butler, 1993; Córdoba García, 2005; Rodríguez López, 2008; Trujillo, 2008). En **Inglaterra** se usan expresiones como *"I'm feeling queerly"*, *"I feel queer"* o *"I've come over all queer"* que podrían traducirse como *"no me siento bien"*, *"creo que voy a enfermarme"* o *"estoy a punto de desmayarme"* (Eribon, 2004).

A estos significados del término hay que unirle, desde **finales del siglo XIX**, una connotación sexual. Así el término “queer” empieza a emplearse para designar todo aquello que no se ajusta a la norma sexual, todo lo que no es visto como normal en el plano sexual (Eribon, 2004). Por esta razón, desde entonces se le utiliza cada vez más para designar, de modo injurioso, a las personas LGBT.

Por ello, aunque el término “*queer*” no tiene una traducción unívoca en castellano, su significado tendría la misma connotación negativa y de insulto que la palabra “*maricon*” o “*tortillera*” (Córdoba García, 2005; Sáez, 2005 y 2008).

Así, para aquellas mujeres lesbianas que se sentían excluidas socialmente, así como para aquellas personas infectadas por el VIH, el término “*queer*” frente al término “*gay*” resaltaba el carácter trasgresor de sus vidas, porque los pioneros y las pioneras de la “*teoría queer*” no sólo rechazaban en su vida los modelos establecidos, sino que también hacían gala de sentirse orgullosas de aquello que para el resto de la sociedad era considerado como un insulto, como algo negativo (Ceballos Muñoz, 2005; Ortega, 2005; Romero Bachiller, 2005; Trujillo, 2008).

Posteriormente, desde que De Lauretis (1994) hiciera uso del término en un ambiente académico, la expresión “*queer*” se propagó con gran velocidad y muy pronto se empezó a hablar en todos los foros de la Teoría Queer, como si se tratara de una doctrina constituida,

con sus conceptos y sus principios. El único problema, es que nadie sabía lo que era la teoría en cuestión. Por la simple razón de que dicha teoría no existía, se estaba constituyendo en aquel preciso momento (Ceballos Muñoz, 2005).

Si entendemos el término teoría como una serie de las leyes que sirven para relacionar determinado orden de fenómenos, es decir, una serie de leyes cuyas hipótesis se aplican a toda una ciencia o a parte considerable de ella (RAE, 2002), y tenemos en cuenta los orígenes y las pretensiones de la “*teoría queer*”, podemos afirmar que “usar la palabra teoría para referirse a los estudios queer es bastante inapropiado” (Sáez, 2008: 126), ya que la “teoría queer” parece **oponerse a cualquier tipo de orden establecido**, a cualquier tipo de teoría a priori.

Por ello, autoras queer como Preciado (2003) plantean emplear el término de “multitudes queers” frente al de “teoría queer” ya que con el término multitudes se hace referencia a “una multitud de cuerpos: cuerpos transgéneros, hombres sin pene, bolleras lobo, ciborgs, femmes butchs, maricas lesbianas... La “multitud sexual” aparece como el sujeto posible de la política queer” (Preciado, 2003: 1).

Pero pese al rechazo que generó en determinados activistas, la denominación “*teoría queer*” tuvo un éxito inaudito y durante los años noventa diversos autores y autoras estadounidenses, desde el ambiente académico de las universidades, pusieron de moda el término “*queer*” y empezaron a emplearlo lejos de los ambientes populares en que tuvo su origen (Trujillo, 2008; Vidarte, 2005).

Los investigadores y las investigadoras queer se basaron en dos textos, la “Historia de la sexualidad” de Foucault (1976, 1986 y 1987), (Sáez, 2005) y “El pensamiento heterosexual” de Wittig (1978), ambos considerados textos “canónicos de los estudios queer” (Preciado, 2005: 114).

Aunque esta academización es interpretada por diversos miembros de la “*teoría queer*” como un hecho en parte negativo, que atenta contra el carácter revolucionario, subversivo y alternativo de las ideas que defiende la propia teoría (Sáez, 2005 y 2008; Vidarte, 2005).

La misma De Lauretis (1994), quien popularizara el término, decidió con posterioridad, volver a emplear el término “*lesbiana*” para autodenominarse ya que el término “*queer*” se

había convertido en “una criatura conceptualmente vacía de la industria publicitaria” (De Lauretis, 1994).

Sin embargo otros autores y otras autoras consideran importante y necesario que se trabaje e investiguen los postulados queer desde el ámbito universitario y es gracias a las publicaciones que se originan en este ámbito desde las que podemos enumerar las principales reivindicaciones de la teoría queer y analizar sus diferencias con respecto a las reivindicaciones del movimiento LGBT.

Así, siguiendo a autores y autoras como Atkinson y De Palma (2009), Butler (1993, 2001 y 2003), Carrascosa (2005), Ceballos Muñoz (2005), Chambers (2003), Chase (2005), Córdoba García (2005), De Lauretis (1994), Eribon (2004), Martínez Méndez (2005), Nabal (2005), Ortega (2005), Pérez Navarro (2005), Preciado (2003 y 2005), Ramirez Escobar (2006), Romero Bachiller (2005), Sáez (2005 y 2008), Soto (2005), Trujillo (2005 y 2008), Vidarte (2005), Vila Núñez (2005), Warner (1991) y Wynne (2008), destacamos las siguientes aportaciones relativas a la diversidad afectivo-sexual que se plantea o replantea actualmente desde la “teoría queer”: la crítica al binomio de sexo, la crítica del sexo como característica biológicamente determinada, la crítica de la normalidad y la crítica a la rigidez de las identidades.

Pasamos a desarrollar las principales aportaciones de la teoría queer que acabamos de enumerar.

Crítica al binomio de sexo

Desde el momento del nacimiento de cualquier ser humano, éste debe ser definido en función de su sexo como hombre o como mujer, sin embargo la “teoría queer” plantea que esto no debería ser así o que, al menos, no debería ser solo una cuestión biológica que así sea (Córdoba García, 2005; Martínez Méndez, 2005; Preciado, 2005).

Para esta teoría, el **sexo sería una dimensión continua y no una característica con solo dos posibilidades** (Trujillo, 2008). Como pruebas a favor de esta idea la “teoría queer” plantea el caso de las personas intersexuadas y de las personas transexuales (Butler, 2001).

Con respecto a las personas intersexuadas es importante señalar que estas personas no pueden mantener su sexo indeterminado sino que deben ser operadas, en un plazo inferior a las dos semanas. En prácticamente la totalidad de estos casos, es el propio médico el que escoge el sexo del recién nacido y con frecuencia escoge asignarle el sexo femenino por la menor dificultad que entraña la construcción del órgano sexual femenino frente al masculino aunque también tiene en cuenta la longitud del órgano sexual que va a operar (Chase, 1998).

En relación con las personas intersexuadas desde la “*teoría queer*” se plantea la posibilidad de crear “un mundo en el cual los individuos con atributos genitales mixtos puedan ser aceptados y amados sin tener que transformarlos en una versión socialmente más coherente o más normativa del género” (Butler, 2001: 91).

Con respecto a las personas transexuales, la “*teoría queer*” plantea que la opción transexual es una opción en si misma, no es una elección entre ser hombre o ser mujer, ni se trata de “*hombres que viven atrapados en cuerpos de mujeres*”, ni de “*mujeres que viven atrapadas en cuerpos de hombres*”. No, las personas transexuales plantean una apuesta por ser otro sexo diferente, que no es ni el del hombre ni el de la mujer (Chase, 1998; Martínez Méndez, 2005; Mobacker, 2005).

Así, desde la gran mayoría de estudios feministas y de estudios emprendidos por miembros del colectivo LGBT se parte de presupuestos que pueden ser totalmente cuestionados desde las ideas anteriormente expuestas planteadas por la “*teoría queer*” (Preciado, 2005), por ejemplo sería necesario replantearse si solo hay dos sexos (hombre y mujer), si estos sexos son opuestos, es decir, si lo que llamamos “*hombre*” es opuesto a lo que llamamos “*mujer*”, la idea de que un sexo es idéntico a si mismo, es decir, que todas las mujeres o todos los hombres tienen el mismo sexo por el hecho de ser mujeres o hombres (Sedgwick, 1990).

Es decir, el sexo es un producto cultural o más bien una ley cultural que obliga a que todos tengamos asignado un sexo rígido e inamovible, desde prácticamente el nacimiento (De Lauretis, 1994).

Crítica del sexo como característica biológicamente determinada

Frente a las teorías feministas, que en la lucha por la igualdad entre hombres y mujeres, establecen la distinción entre el sexo, como una dotación biológica y el género, como un constructo social que nos es asignado en función del sexo que tenemos cada persona, la “teoría queer” plantea que el sexo no sería una característica biológicamente determinada (Trujillo, 2008).

El sexo, para los postulados de la “teoría queer”, sería una consecuencia del género que tenemos. Es decir, culturalmente se nos asigna un género que va a marcar nuestro sexo, lo va a configurar y perfilar. Así el género, la cultura, determina el desarrollo del sexo de cada individuo, o, como afirma Delphy (1985) que: “la práctica social, y solo esta, transforma en categoría de pensamiento un hecho físico en si mismo desprovisto de sentido” (Delphy, 1985: 118).

Así, tal y como afirma Butler (2001): “El <<sexo>> no es ni una categoría biológica ni una categoría social (así pues es distinta del <<género>>), sino una categoría lingüística que existe, por decirlo así, en la división entre lo social y lo biológico” (Butler, 71: 2001). Esta reflexión de Butler (2001), muy cercana a las teorías psicoanalíticas de Jacques Lacán (1995), viene a expresar la idea del sexo como construcción lingüística, y sitúa el lenguaje en un lugar determinante a la hora de configurar la realidad.

De igual manera Butler (2001) se acerca a la visión del sexo como un constructo “biopolítico” que plantea Foucault (1976) y que posteriormente va a recuperar Preciado (2005), es decir, estos autores entienden que los sexos masculinos y femeninos son un constructo social y político que se legitima mediante argumentos que apelan a la biología, a lo que es natural frente a lo que no resulta natural, deslegitimando lo que no es natural y legitimando lo que si resulta natural. Desde esta lógica una persona transexual iría contra la naturaleza de su sexo, al intentar cambiarlo y las personas que nacen hombres o mujeres serían más hombres y mujeres que las personas transexuales, cuyo sexo es un producto artificial y no algo natural.

Esta perspectiva del sexo como un producto “biopolítico” (Foucault, 1976; Preciado, 2005) ha generado disputas dentro del propio movimiento LGBT y ha marcado el distanciamiento de este movimiento con respecto a la teoría queer.

Un hecho que ejemplificó esta ruptura fueron los disturbios ocasionados en un festival de música exclusivamente para mujeres celebrado en Michigan en 1991, cuando se veto el acceso al festival a una mujer transexual, alegando las organizadoras que no era una verdadera mujer (Califia, 1997; Preciado, 2005). En este hecho las organizadoras del festival se basaron en un argumento supuestamente biológico, las mujeres que nacen mujeres frente a las mujeres que se hacen mujeres.

Así pues, desde la teoría queer, se considera que **la sexualidad es una construcción, social, política y lingüística** que no debe basarse, por lo tanto, en argumentos supuestamente biológicos que no dejan de ser argumentos “*biopolíticos*” (Foucault, 1976; Preciado, 2005).

Crítica al concepto de normalidad

El termino “normalidad” aparece en Francia en 1834, mientras que el término “normalización” aparecerá en 1920 (Butler, 2001). Ambos término, la “normalidad” y el concepto de “norma” merecen ser repensados y no asumido sin haberlos, al menos, cuestionado.

Así, siguiendo las ideas de los pensadores queers podemos preguntarnos, ¿Qué es lo normal? y ¿Es lo mismo una norma que una regla?

Desde las teorías de Ewald (1925) podemos afirmar que la norma, la normalidad, no son solo una variedad particular de reglas, sino también una manera de generar reglas y un principio que permite valorar las cosas, los hechos o las personas, y determinar si son “normales”, es decir correctos o “anormales” es decir, incorrectos.

Butler (1993 y 2001) critica que socialmente se considere a la norma como un sinónimo de la “regla” e invita a todos y a todas a replantearse la normalidad y cuestionar el uso que del concepto se hace para sancionar lo diferente, lo que “no es normal”.

En esta línea Foucault (1975), plantea que, mientras la regla funciona sobre la base del orden jurídico, la norma funciona de un modo implícito, mediante mecanismos de poder que constriñen las posibilidades del individuo, la diversidad de lo humano.

De igual manera, en relación con lo tratado en el apartado anterior, podemos afirmar que, en la actualidad, lo normal se asimila a lo natural, se utiliza como sinónimo de natural y, lo que no es natural, o sea, lo que no sigue la norma se cataloga como antinatural (Martínez Méndez, 2005).

En nuestra sociedad actual la heterosexualidad aparece como el paradigma de normalidad en lo relativo a la sexualidad humana (Romero Bachiller, García Dauder, Bagueiras Martínez, 2005), aunque también dentro del movimiento LGBT hay colectivos que son considerados como más normales que otros (Preciado, 2003).

Así, por ejemplo, las personas gays son consideradas más normales que las personas transexuales, un varón gay es más hombre que un varón transexual o, como ejemplificábamos en el apartado anterior cuando hablábamos de la “biopolitización” de la sexualidad (Foucault, 1976; Preciado, 2005), una mujer lesbiana es más mujer que una mujer transexual, y es por ello que la teoría queer también arremete contra esa sección normalizadora del movimiento LGBT que excluye a parte de sus miembros por no ser normales (Trujillo, 2008)

El concepto de “normal” limita la posibilidad de otros tipos de maneras de ser y otros tipos de deseos (Sáez, 2005), **limita**, por lo tanto, la **diversidad humana**. Así, es importante **relativizar el concepto de normalidad** y entender que las personas no deben ser normales para ser legítimas, para ser aceptadas (Butler, 1993 y 2001; Trujillo, 2008).

Crítica a la rigidez de las identidades:

La “teoría queer” plantea que la **identidad es un constructo en permanente redefinición** y que la identidad sexual no tiene que ser un rasgo físico de las personas a lo largo de toda su vida, sino una construcción social abierta a permanentes reconstrucciones y redefiniciones (Córdoba García, 2005; Pérez Navarro, 2005), que debe ser permanentemente asumida e inmediatamente puesta en cuestionamiento (Gallop, 1982).

De esta manera, desde la teoría queer se rechaza la presión social y política que actúa en cada persona y limitando la diversidad afectivo-sexual (Butler, 1993, 2001 y 2009).

Podríamos afirmar, siguiendo este razonamiento, que hoy las identidades son heterogéneas, cambiables y de límites fluidos. Son antes un proceso que algo que nos viene dado desde el nacimiento (Viñuales, 2002).

Butler (1993) establece el concepto de “performidad” para describir una identidad sexual y una sexualidad que cambia permanentemente, que se transforma en función del contexto en el que se desarrolla (Córdoba García, 2005; Preciado, 2005).

En relación con este planteamiento, desde esta teoría se denuncia la situación por la que deben pasar las personas transexuales para poder ser operadas y realizarse una reasignación de sexo.

Los criterios para diagnosticar un TIS contemplan la estabilidad del deseo por cambiar de sexo y el sufrimiento que genera en el sujeto el sexo con el que ha nacido y que desea modificar.

Desde la “teoría queer” se critica el tipo de tratamiento que se le da a este trastorno y, especialmente su carácter patologizante, como si para querer cambiar de sexo la persona tuviera obligatoriamente que encontrarse muy mal, sufrir mucho y llevar mucho tiempo deseándolo de una manera estable.

Así, son numerosos los autores y las autoras (Butler, 1993 y 2001; Chase, 1998; Martínez Méndez, 2005; Mobacker, 2005; Preciado, 2003; Ortega, 2005) que plantean la idea de que puede haber personas que quieran cambiar su sexo sin necesidad de que esta decisión sea vivida por estar personas con un tremendo sufrimiento. Igualmente, desde la “teoría queer” se considera que una persona también tendría la posibilidad de cambiar su género sin necesidad de querer cambiar su sexo, es decir, que se puede ser transgénero y no transexual.

De cara a la presente investigación consideramos pertinente tomar en consideración las ideas y los planteamientos de la “teoría queer” anteriormente expuestos, al dar una visión más abierta de la sexualidad y de la diversidad afectivo-sexual. Por ello a partir de ahora, en el

presente documento, emplearemos la denominación de “movimiento LGBTQ”, por ser esta la denominación más extendida a nivel mundial en los últimos años.

5. CONSIDERACIONES FINALES

Tal y como afirma Borrillo, “la homosexualidad goza del triste privilegio de haber sido combatida simultáneamente durante los dos últimos siglos en tanto pecado, crimen y enfermedad” (Borrillo, 2001: 44).

Este rechazo hacia las personas homosexuales y en general hacia las personas LGBTQ ha convertido a este colectivo en un colectivo especialmente vulnerable, fácil de criticar y atacar hasta con los argumentos más inverosímiles.

Así, se ataca a los gays, “*gayfobia*” (Herrero Brasas, 2001), a las lesbianas, “*lesbofobia*” (Platero, 2005; Viñuales, 2002), a los bisexuales, “*bifobia*” (López Sánchez, 2006; Tucker, 1995), a los transexuales, “*transfobia*” (Becerra Fernández, 2003) o al colectivo LGBT en su conjunto “LGBTfobia”

El análisis del movimiento LGBTQ permite contemplar una **sexualidad amplia y diversa**, cargada de matices (Butler, 1993, 2001 y 2009; Preciado, 2005 y pródiga en conceptos (Rodríguez López, 2008). Una diversidad afectivo-sexual **que debe ser trabajada en los centros educativos**.

Sin embargo, pesar de este amplio campo conceptual, que viene a señalar una **complejidad** cada vez mayor en todo lo relativo a cuestiones sexuales (Weeks, 1998), a nivel social sigue imperando el criterio de **heteronormatividad** o presunción de heterosexualidad (Borrillo, 2001; Pichardo, 2009; Sánchez Sáinz, 2008a; Wynnee, 2008).

Nuestra sexualidad a nivel social se muestra “*contenida, muda e hipócrita*” (Foucault, 1976: 9), es una sexualidad muy limitada, en la que cualquier aspecto relativo a la diversidad es duramente censurado.

La diversidad afectivo-sexual es reprimida a nivel social. Así, se suelen tomar las relaciones heterosexuales como una norma a seguir, entendiendo que toda orientación o práctica no heterosexual pueda ser rechazada o considerada *anormal* (Generelo y Pichardo, 2006), estableciendo la heterosexualidad como una institución (Osborne, 2006) que, junto a la procreación biológica, organiza la familia y la sociedad (Gimeno, 2006).

Podemos, por tanto, afirmar que “la diferencia hetero/homo no sólo está consagrada, sino que sirve sobre todo para ordenar un régimen de las sexualidades, según el cual únicamente los comportamientos heterosexuales merecen la calificación de modelo sexual y de referencia para cualquier otra sexualidad” (Borrillo 2001: 16).

Este tipo de ideologías no hacen otra cosa que **fomentar las diferencias como algo negativo y no como algo positivo, real y enriquecedor**, mucho más si entendemos la sexualidad como parte de un ser humano complejo y único.

Aunque esta situación, poco a poco, está siendo modificada y cada vez son más los investigadores y las investigadoras que tratan estas cuestiones y aportan su conocimiento a una sociedad que paulatinamente está abriéndose a la diversidad afectivo-sexual (Córdoba García, 2005; Vidarte, 2005). Prueba de ello son las críticas, cada vez más frecuentes, de autoras como Viñuales (2002) a los discursos que se empeñan en relacionar de manera unívoca y unidireccional el sexo con el género y la orientación sexual vendrían a respaldar la idea de una sexualidad cada vez más amplia, propia del orden de lo simbólico y no de lo biológico (Lacan, 1995).

Sería conveniente que la **educación sexual** que se imparte en los centros de enseñanza tenga en cuenta toda esta complejidad existente en torno a la definición de los diferentes conceptos que se engloban bajo el amplio abanico de la sexualidad.

En algunos casos para poder **transmitir conocimientos** al alumnado, en otros casos para poder entender e **interpretar conductas** o actitudes de los alumnos y de las alumnas, y en otras ocasiones para **replantearse ideas** a la luz de las aportaciones e investigaciones realizadas en torno a este campo de estudios, ampliando el concepto de normalidad.

En esta línea Savater (1997) lamenta que en las escuelas sólo se explique al alumnado cuestiones relativas a la biología de la sexualidad y no otros aspectos igualmente importantes y necesarios para la educación sexual de los menores tales como los analizados en el apartado de la presente investigación relativos a la diferenciación entre sexo y género, o a la diferencia entre la identidad de género y la identidad sexual o a la distinción y definición de la orientación sexual y práctica sexual.

Es decir, favorecer una educación centrada en contenidos (Platero, 2010), frente a una educación centrada en **explicaciones biologicistas** que pueden ser tachadas de anticuadas, cerradas o reduccionistas y poco elaboradas.

Anticuadas porque, tal y como hemos visto en el presente apartado, se plantearon hace muchos años y apenas han sido modificadas desde sus planteamientos iniciales. Una teoría que no evoluciona debe de resultar sospechosa a la luz del análisis científico, asemejándose más a una creencia, a una doctrina, que a un saber empírico.

Cerradas o reduccionistas, ya que limitan los posibles factores explicativos que configuran, constituyen la sexualidad de las personas y poco elaboradas al no tener en cuenta los múltiples factores que interaccionan y afectan al desarrollo sexual haciendo que éste sea diverso y complejo.

Poco elaboradas por todo lo anteriormente expuesto, por no haber apenas evolucionado, y por no contemplar la variedad de factores que condicionan y forman parte de la sexualidad humana.

Diversos autores y autoras (Bordieu, 1998; Butler, 1993, 2001 y 2009; Foucault, 1976; Preciado, 2005), consideran que parte del cambio en la **eliminación de la represión** existente en torno a la diversidad afectivo sexual y la vivencia que de la misma tenemos las personas, pasa por la palabra, por el lenguaje, por hablar de la sexualidad y de su diversidad, por nombrar y renombrar las diferencias existentes en torno a la diversidad afectivo sexual, no sólo en los discursos, sino también mediante producciones culturales como los libros, las películas o las canciones (Preciado, 2005), porque **es a través de las producciones culturales** y, en última instancia, **del lenguaje, desde donde se reprimen determinadas identidades sexuales y se legitiman otras** (Pérez Navarro, 2005).

Y es en este sentido, relativo a la importancia de la palabra y de los discursos, donde el sistema educativo adquiere una importancia fundamental. Es necesario **desterrar el silencio en torno a la sexualidad**, lo que traducido al sistema educativo implica el tratamiento de estos temas, con el alumnado, entre el profesorado y con las familias.

Hablar de la sexualidad en los centros de enseñanza implica hablar de la diversidad afectivo sexual, de su vivencia personal, de sus prácticas, del movimiento LGBT, de los significados de términos como gay, lesbiana, bisexual y transexual, de las diferencias existentes entre el sexo y el género, entre la orientación sexual y la práctica sexual o entre la identidad de género y la identidad sexual.

El abordaje de estos temas desde toda su complejidad será la única manera de lograr educar al alumnado en una sexualidad universal, natural y plena para todas las personas (Córdoba García, 2005).

BLOQUE III

HOMOFOBIA

En este tercer bloque de contenidos vamos a analizar la homofobia entendiendo que este es uno de los aspectos claves de la presente investigación ya que uno de los objetivos de nuestro estudio es el análisis de las actitudes homófobas en los futuros docentes de ES.

Así pues, para analizar la homofobia comenzaremos realizando una serie de consideraciones iniciales al respecto de la misma, consideraciones relacionadas con el hecho de que la homofobia es un concepto relativamente reciente, sobre el que aún se sigue discutiendo. En relación con estas consideraciones iniciales el siguiente punto que abordaremos en este bloque será el análisis de la homofobia en relación al concepto de fobia desde la perspectiva popular y desde la perspectiva médica.

Posteriormente, en el tercer apartado de este bloque, estableceremos una definición de homofobia, teniendo en cuenta el origen del término así como otras propuestas terminológicas. A continuación desarrollaremos los diferentes tipos de homofobia, así como las relaciones existentes entre la homofobia y los factores de exclusión social, las disciplinas científicas y las religiones.

Después analizaremos las causas de la homofobia para pasar, a continuación, a valorar las características específicas de la homofobia existente en los centros de enseñanza y las consecuencias que la misma tiene en las familias, el profesorado, el alumnado y el personal de administración y servicios. Por último, finalizaremos este apartado con una serie de consideraciones finales.

Pasamos, por lo tanto, a desarrollar los puntos señalados.

1. CONSIDERACIONES INICIALES

La homosexualidad y la homofobia han corrido por caminos desiguales en los últimos

cuarenta años, así, mientras que la homosexualidad ha pasado de ser perseguida, rechazada y considerada como un trastorno mental, a ser considerada una orientación sexual, la homofobia, es decir, el rechazo a las personas LGBT, está llamada a ser una actitud negativa y a eliminar de la sociedad (Borrillo, 2001; Núñez Noriega, 1999; Schifter, 1998).

La elección del término homofobia en detrimento de otros, ha supuesto una difícil decisión para el desarrollo de la presente investigación.

La **dificultad encontrada en la selección del término**, del concepto a analizar, se debe, en parte, a la falta de consenso entre los diferentes autores y autoras que escriben sobre la materia (Butler, 2001; Pichardo, 2009).

A nivel **etimológico**, tal y como veremos a lo largo de este apartado, el concepto de homofobia puede ser cuestionado, tanto por el hecho de no referirse a la situación de las personas bisexuales y transexuales, ni a la situación específica y diferente de las personas gays y lesbianas, como por el hecho de hablar de fobia, trastorno mental que esta lejos de explicar las causas y las consecuencias del rechazo a la diversidad afectivo-sexual.

Por otra parte, el **concepto** de LGBTfobia podría resultar más válido, al designar en su enunciación al conjunto del colectivo LGBT, sin embargo también se podría cuestionar el hecho de juntar en un término las problemáticas tan dispares de los colectivos de Lesbianas (L), Gays (G), Bisexuales (B) y Transexuales (T).

Asimismo el término queerfobia podría resultar igualmente más válido que los términos homofobia o LGBTfobia, términos que solo designan un limitado número de posibilidades dentro de las infinitas opciones existentes dentro de la diversidad afectivo-sexual de las personas, opciones que si quedarían recogidas, en mayor medida, con el término “queer” (Wynee, 2008), tal y como hemos justificado en anteriores apartados.

Un aspecto que ha influido en nuestra decisión de adoptar el término homofobia en detrimento de los términos LGBTfobia o queerfobia, está relacionado con el hecho de que a nivel social, y en la gran mayoría de publicaciones que se realizan, se tiende a elegir el término homofobia en contra de los términos LGBTfobia o queerfobia, a pesar de que, tal y como veremos en este apartado, el término homofobia ha sido duramente criticado, desde sus

orígenes y hasta la actualidad, por los propios miembros del colectivo LGBT (Borrillo, 2001).

El hecho de que los términos LGBTfobia o queerfobia sean más nuevos que el término homofobia, explica, en parte, su menor uso.

Así, mientras que la homofobia sí que aparece definida en el diccionario de la RAE desde el año 2001, los términos LGBTfobia o queerfobia están lejos de aparecer en el DRAE, ni su inclusión está prevista en la próxima edición, del mencionado diccionario, que saldrá publicada en el año 2013.

Igualmente, en diccionarios especializados como el Diccionario gay-lésbico (Rodríguez González, 2008), en el que se recogen más de mil quinientas palabras relacionadas con la homosexualidad masculina y femenina, no se recoge los términos LGBTfobia o queerfobia y, sin embargo, sí que se recoge el término homofobia, así como los términos homófobo y homófoba.

Además, en el caso del término queerfobia hay que tener en cuenta, tal y como apuntábamos en el apartado destinado a la teoría queer, que el término “queer es un insulto, un término cargado de estigma” (Trujillo, 2008: 29), “sus equivalentes en español más comunes son marica, bollera, tortillera” (Córdoba García, 2005: 22), por lo que su empleo en una investigación enfocada al ámbito educativo resulta poco adecuado, aunque haya autoras que lo consideran más apropiado que el término homofobia ya que a diferencia del término homofobia, el término queerfobia incluye el rechazo a toda la variedad de opciones sexuales (Wynee, 2008).

A pesar de todas estas críticas podemos afirmar que, en la actualidad, el término homofobia ha conseguido un “éxito rotundo” (Barraño, García, Cátedra y Devillard, 2007: 179) que justifica su empleo en la presente investigación aunque somos conscientes de que posiblemente pueda ser reemplazado por otro término más apropiado en un corto espacio de tiempo.

Todo campo nuevo de investigación encuentra dificultades para nombrar lo que nunca anteriormente había sido nombrado (Freud, 1973) y el objeto de estudio de la presente investigación, dado, en parte, a su **carácter reciente**, se encuentra en esta difícil pero

apasionante situación.

2. LAS FOBIAS

El concepto de fobia es de origen griego, quiere decir miedo o terror (DRAE, 2001). Existía un personaje mitológico, Fobos, hijo de Ares, el dios de la guerra, y Afrodita, la diosa del amor (Burkert, 1985). Igualmente existe una luna, la más grande y más cercana a Marte, que recibe el mismo nombre (Dodd, 1981).

Actualmente **habría, con respecto a las fobias, dos posibles usos, el primer uso, el uso popular** del término fobia, es el que sirve para designar un rechazo irracional a algo. Mientras que el segundo uso, **el uso médico** del término fobia, designa un trastorno mental que supone un problema significativo en la vida de la persona que lo padece y no querría padecerlo (Freud, 1973).

Así, en relación con el uso popular del término, la RAE define la palabra fobia como una “aversión obsesiva a alguien o a algo”, un “temor irracional compulsivo” (DRAE, 2001).

Dado el origen popular de muchos de los términos empleados en relación con el colectivo LGBT (Rodríguez Fernández, 2008), es lógico pensar que el empleo que actualmente se hace del término homofobia debe su razón de ser, y su significado, a esta concepción popular acerca del significado de la palabra fobia, que nada tiene que ver con el significado del término desde la perspectiva médica tal y como podremos valorar a continuación, cuando analicemos el significado de la fobia desde el punto de vista médico.

Así, desde la perspectiva médica, siguiendo a Rubio (1996) podemos entender la fobia como un miedo desproporcionado e intenso hacia una situación o estímulo que, en principio, no debiera desencadenar esta reacción.

En función del objeto que genera el miedo, Freud (1973) distingue entre **fobias comunes**, aquellas que surgen ante objetos o situaciones que las personas suelen temer en alguna medida, como la noche o las serpientes, y las **fobias ocasionales**, aquellas que surgen ante elementos o situaciones que, generalmente, no inspiran temor a las personas, como el temor a

los espacios abiertos, la agorafobia, o el temor a los espacios cerrados, la claustrofobia.

Es decir, Freud (1973) establece una distinción entre las fobias comunes y las fobias ocasionales.

En relación con esta clasificación, que cataloga la fobia en función de la cantidad de personas que la padecen, es lícito plantearse dónde debiera situarse la homofobia, si dentro de las fobias comunes o dentro de las fobias ocasionales.

Pero para poder valorar si la homofobia cumple los criterios para ser considerada una fobia nos parece oportuno analizar los criterios que al respecto establece el DSM IV-R (Asociación Americana de Psiquiatría, 2002), manual psiquiátrico y de diagnóstico con un mayor uso en la comunidad científica internacional (Riglo Cuadra y Ugalde Apalategui, 1991). Para el DSM IV-R (Asociación Americana de Psiquiatría, 2002) **se podría diferenciar entre fobias específicas y fobias sociales.**

Con respecto a las primeras, las **fobias específicas**, estas deben de reunir **siete criterios** para poder ser diagnosticadas.

El primero de estos criterios hace referencia a que la fobia debe de ser un temor acusado y persistente, que aparece como excesivo o irracional y es desencadenado por la presencia o anticipación de un objeto o situación (Asociación Americana de Psiquiatría, 2002). Destaca, como idea fundamental de este primer criterio del DSM IV-R, que el temor debe ser hacia un objeto y situación “claramente discernibles y circunscritos” (Asociación Americana de Psiquiatría, 2002: 494).

El segundo criterio del DSM IV-R establece que la exposición al estímulo fóbico debe provocar, casi invariablemente, una respuesta inmediata de ansiedad, que pueda “tomar la forma de una crisis de angustia situacional más o menos relacionada con una situación determinada” (Asociación Americana de Psiquiatría, 2002: 494).

El tercer criterio hace referencia a que la persona que padece la fobia reconoce que este miedo es excesivo o irracional aunque en los niños y las niñas este reconocimiento, esta toma de conciencia sobre lo irracional o excesivo de la fobia, no tiene por qué darse.

El cuarto criterio hace referencia a que la situación o situaciones fóbicas, la persona que padece la fobia las evita o las soporta a costa de una intensa ansiedad o malestar.

El quinto criterio hace referencia a que los comportamientos de evitación, la anticipación ansiosa, o el malestar provocados por la situación temida “interfiere acusadamente con las actividades cotidianas del individuo” (Asociación Americana de Psiquiatría, 2002: 494), o bien provocan un malestar clínicamente significativo.

Los dos últimos criterios del DSM IV-R son los habituales que este manual establece para el diagnóstico de cualquier trastorno mental, así, el sexto criterio hace referencia a que si el trastorno se da en menores de dieciocho años la duración de los síntomas debe haber sido de seis meses como mínimo. Por su parte el séptimo criterio hace referencia a que la ansiedad, las crisis de angustia o los comportamientos de evitación fóbica asociados a objetos o situaciones específicos no pueden explicarse mejor por la presencia de otro trastorno mental.

Para el DSM IV-R la fobia específica puede ser de tipo animal, ambiental, situacional, de tipo sangre-inyecciones-daño, tipo de fobia que podría ser considerada situacional aunque recibe en el DSM IV-R una mención especial y específica, o bien otros tipos de fobias, tales como la evitación fóbica de situaciones que pueden provocar atragantamiento, vómito o adquisición de una enfermedad o, en los niños, evitación de sonidos intensos o personas disfrazadas.

Si la homofobia puede ser considerada un tipo de fobia específica debería cumplir los criterios anteriormente mencionados, es decir, que ante la presencia de personas homosexuales o situaciones relacionadas con las mismas, la persona que padece homofobia debería sentir y padecer una crisis de angustia. Igualmente la persona homófoba debería de reconocer, según el tercer criterio, que su miedo o temor a los homosexuales es irracional y desproporcionado, aspecto que no siempre se da en las personas homófobas que suelen justificar y enorgullecerse de sus ideas con respecto a las personas homosexuales.

Otro aspecto que no siempre se da en las personas homófobas es el que hace referencia el criterio cuarto, el cual alude al hecho de que la persona que padece la fobia tiende a evitar las situaciones que le generan la ansiedad fóbica.

Este criterio, no se cumpliría en las personas homófobas que, por ejemplo, buscan el encuentro con personas homosexuales para agredirlas.

De igual manera ocurre con el criterio quinto, aquel que hace referencia a que la fobia interfiere acusadamente en las actividades cotidianas del individuo que la padece. Así, habría muchas personas con homofobia para las que su condición homófoba no generaría ninguna interferencia en sus actividades cotidianas.

Por todos estos argumentos, a tenor de los criterios diagnósticos del manual más empleado en el ámbito sanitario e institucional, no podríamos considerar que la homofobia sea un tipo de fobia específica o fobia simple ya que no cumple muchos de los criterios que el DSM IV-R establece como requisitos para diagnosticar una fobia específica o fobia simple.

Con respecto a las **fobias social** el DSM IV-R establece **ocho criterios** para su diagnóstico.

El primero de ellos hace referencia a que la persona que padece una fobia social debe manifestar un temor acusado y persistente ante situaciones sociales o actuaciones en público en las que se ve expuesto a personas que no pertenecen al ámbito familiar o a la posible evaluación por parte de los demás.

El segundo criterio establece que para la persona que padece la fobia social la exposición a las situaciones sociales temidas provoca, casi invariablemente, una respuesta inmediata de ansiedad, que puede tomar la forma de una crisis de angustia situacional más o menos relacionada con una situación concreta y específica.

El tercer criterio establece que la persona que padece la fobia social debe reconocer su temor como excesivo o irracional, aunque en los niños y en las niñas pueda faltar este reconocimiento.

El cuarto criterio que marca el DSM IV-R para el diagnóstico de la fobia social establece que la persona que padece este tipo de fobia debe tratar de evitar las situaciones sociales o actuaciones en público temidas o bien, ante las mismas, experimentar una ansiedad o malestar intensos.

El quinto criterio establece que los comportamientos de evitación, la anticipación ansiosa, o el malestar que aparece en la situación social o actuación en público temida interfieren acusadamente con la rutina normal del individuo, con sus relaciones laborales o académicas o sociales, o bien producen un malestar clínicamente significativo.

El sexto criterio hace referencia a que en los menores de 18 años la duración del cuadro sintomático debe prolongarse como mínimo medio año.

El séptimo criterio hace referencia a que el miedo o el comportamiento de evitación no se deben a los efectos fisiológicos directos de una sustancia o de una enfermedad médica y no pueden explicarse mejor por la presencia de otro trastorno mental como podría ocurrir con el trastorno de angustia con o sin agorafobia, el trastorno de ansiedad por separación, el trastorno dismórfico corporal, el trastorno generalizado del desarrollo o el trastorno esquizoide de la personalidad.

El octavo criterio señala que si hay una enfermedad médica u otro trastorno mental, el temor descrito en el primer criterio no debe relacionarse con estos procesos, así, por ejemplo, el miedo no podría ser debido a la tartamudez, a los temblores de la enfermedad de Parkinson o a la exhibición de conductas alimentarias anormales en la anorexia nerviosa o en la bulimia nerviosa.

Así, a tenor de estos criterios diagnósticos, **resulta difícil considerar que la homofobia pueda ser considerada una fobia social**, ya que “la característica esencial de este trastorno es el miedo persistente y acusado a situaciones sociales o actuaciones en público” (Asociación Americana de Psiquiatría, 2002: 502).

De tal manera que, **siguiendo los criterios diagnósticos del DSM IV-R**, que son, con respecto a las fobias, **muy similares** a los establecidos por la **CIE-10** (Organización Mundial de la Salud, 1992), **no podríamos catalogar la homofobia ni como una fobia específica ni, mucho menos, como una fobia social**.

Por lo tanto, resulta **poco riguroso**, a tenor de este análisis, considerar la homofobia como un **tipo de fobia desde la perspectiva médica**. Por tanto entendemos más adecuado optar, no por el uso médico del término *fobia*, sino, tal y como aludíamos anteriormente, por el **uso**

popular que se da del mismo

Otra cuestión que es necesario plantearse, es **si puede considerarse la homofobia como un rasgo psicológico**. A este respecto, podemos concretar como rasgo psicológico aquel que debe reunir las siguientes características (Eysenck y Eysenck, 1985):

- Es descriptivo, es decir, puede ser observado a través de manifestaciones externas de la persona que lo tiene.
- Permite predecir la conducta de la persona que lo tiene, es decir, si una persona posee un determinado rasgo psicológico se pueden deducir una serie de conductas que esta persona realizaría ante determinadas circunstancias.
- Tiene una cierta estabilidad temporal, a través del tiempo, y espacial, a través de diferentes ambientes y situaciones.
- Permite situar a la persona en un continuo dimensional, es decir, cada rasgo forma parte de una dimensión continua en la que las personas se sitúan, de tal manera que las diferencias entre una persona y otra, dentro del continuo dimensional que constituye el rasgo, son diferencias cuantitativas y no cualitativas.
- Las respuestas incluidas en las pruebas sociológicas son signos o síntomas del rasgo. Es decir, un rasgo psicológico tiene que poder ser medido mediante pruebas estandarizadas diseñadas para tal cometido.
- Está determinado por la herencia y el ambiente, de tal manera que un rasgo psicológico sería la conjunción de factores ambientales y factores genéticos.

Dentro de los factores ambientales podríamos situar factores tales como la cultura, el lenguaje, los sucesos que le acontecen a la persona, la educación. Mientras que dentro de los factores hereditarios situaríamos los factores genéticos, los factores biológicos y neurológicos (Eysenck y Eysenck, 1985).

Que la homofobia sea un rasgo psicológico es un aspecto fundamental si pretendemos medir

los niveles de este rasgo existentes en una determinada muestra poblacional (Colon, 1998).

Tal y como acabamos de apuntar, uno de los requisitos de un rasgo psicológico es que sea **observable, medible y estable** a lo largo del tiempo y las situaciones y, según los estudios realizados a este respecto, la homofobia reuniría todas las características anteriormente apuntadas y podría considerarse, por lo tanto, un rasgo psicológico con el que predeciríamos las respuestas de las personas, tal y como veremos a lo largo de este apartado.

3. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA HOMOFOBIA

Desarrollaremos en este apartado la conceptualización del término “*homofobia*”, para lo cual analizaremos el origen de este término, así como otras propuestas terminológicas surgidas para designar el rechazo ante la diversidad afectivo-sexual, estableciendo, al final del presente apartado, una definición de la homofobia y sus principales características.

Pasamos, a continuación, a exponer los puntos señalados.

3.1. Origen del término

La homofobia es el nombre con el que se definen las **reacciones de rechazo hacia las personas homosexuales** (Soriano, 2004) o que presuntamente lo son. Se incluiría dentro de la homofobia no sólo el rechazo a las personas homosexuales sino también al conjunto de las personas LGBT, ya que la homofobia surge al otorgar a la heterosexualidad el monopolio de la normalidad (Borrillo, 2001; Wynnee, 2008).

Este rechazo ha ido evolucionando, en cuanto a sus manifestaciones, a lo largo de las diferentes épocas (Borrillo, 2001; Foucault, 1976; Soriano, 2004), como vamos a ir analizando.

La palabra homofobia combina las palabras griegas **fobia**, miedo, con **homo**, apócope de “*homosexual*”, sexo con los iguales, formado por el prefijo homo, igual, y sexual. No debe confundirse con el prefijo en latín, homo, que significa “*hombre*”. Su significado corriente es

“fobia a la homosexualidad” (Rodríguez López, 2008).

El término “*homofobia*” aparece empleado por primera vez por Smith en 1970 (Agustín, 2009; Borrillo, 2001; Izaguirre y Aguiar, 1971) en un artículo en el que se describe la homofobia como el miedo que podía sentir un hombre de que otros hombres pensarán que era homosexual.

Sin embargo otros autores (Alas, 2002; Herrero-Brasas, 2001) señalan que fue Weinberg (1972) quien, por primera vez, definió la homofobia como el miedo a tener cerca a las personas homosexuales.

Weinberg (1972) señala que este miedo afecta a muchas personas heterosexuales y a la mayoría de personas homosexuales en lo que el dio en llamar “*homofobia interiorizada*” (Weinberg, 1972).

De igual modo Mac Donald (1976) habla de un temor irracional y persistente hacia las personas homosexuales mientras que Rubin (1986) acuñó el término “*jerarquías sexuales*” para expresar la idea de que hay sexualidades mejor vistas que otras.

La Real Academia Española incluyó el término homofobia por primera vez en la vigésima segunda edición de su Diccionario (2001), y lo definió como una “*aversión obsesiva hacia las personas homosexuales*”. Con anterioridad, la palabra como tal ya había sido recogida en otras importantes obras lexicográficas, como el “*Diccionario del Español Actual*” (Aguilar, 1999).

3.2. Otras propuestas terminológicas

Es importante señalar que, desde su nacimiento, **el término homofobia ha sido cuestionado por los mismos colectivos homosexuales** o por personas externas a este colectivo (Borrillo, 2001; Mira Nouselles, 2002).

Así, diversos autores han consideran más apropiado hablar de homonegatividad (Hudson y Ricketts, 1980), homosexofobia (Boswell, 1980), homoprejuicios (Logan, 1996) o

heterosexismo (Morin y Garfinkle, 1978)

Con la expresión “*homonegatividad*” (Hudson y Ricketts, 1980) los autores Hudson y Ricketts (1980), pretenden aportar un término descriptivo para designar todas las actitudes negativas hacia la homosexualidad, ya sea rechazo emocional, intelectual o moral, con independencia de la causa o el origen de esa actitud.

Hudson y Ricketts (1980) plantean que el empleo del término “*homofobia*” es incorrecto desde el punto de vista científico y que, por lo tanto, no debería de emplearse (Hudson y Ricketts, 1980).

Cuando estos autores deciden rechazar el término homofobia por su escaso rigor científico lo hacen bajo la premisa de que el término fobia tendría que hacer alusión a una motivación de la persona por eliminar la fobia (Sánchez Navarro, 2010) y esto no es así en el caso de la homofobia, ya que muchas personas homófobas no reconocen en sí la motivación por cambiar su homofobia.

Así, mientras que la homofobia alude siempre a una aversión o fobia hacia los homosexuales, el término “*homonegatividad*” (Hudson y Ricketts, 1980) recogería también aquellos casos en los que la persona tiene una actitud negativa hacia las personas homosexuales sin llegar a manifestar una aversión hacia las mismas (Campos, 2008).

En relación con la propuesta de Hudson y Ricketts (1980), Belkin (2008) propone utilizar el término “*homonegatividad*” sólo para hacer alusión al rechazo intelectual hacia la homosexualidad y usar el término “*homofobia*” para la descripción de las emociones y los sentimientos negativos hacia la homosexualidad.

Con el término “*homosexofobia*”, Boswell (1980) considera que se diferencia mejor lo que es el miedo a las personas iguales a uno, homofobia, de lo que es el rechazo a las personas que mantienen relaciones sexuales con personas de su mismo sexo, homosexofobia (Boswell, 1980; Rodríguez González, 2008).

El término “*homosexofobia*” ha sido apoyado por algunos autores que se han mostrado partidarios de los argumentos de Boswell (1980) como Alas (2002). Sin embargo, su uso no

se ha extendido, en parte por la opinión de otros autores y autoras que lo han rechazado por considerarlo demasiado rebuscado frente a la sencillez de términos como “*homofobia*” (Izaguirre y Aguiar, 1998; Kornblit, Pecheny y Vujosevich, 1998).

La palabra “*homosexofobia*” (Boswell, 1980), resulta extraña en su composición y sin embargo viene a designar lo mismo que ya designaba la palabra “*homofobia*”, así, sus aportaciones y matices resultan muy limitados en relación con las dificultades que entraña su uso.

Frente al término “*homofobia*”, Logan (1996) considera más apropiado hablar de “*homoprejuicio*” (Logan, 1996).

Para realizar la propuesta del término “*prejuicio*” en detrimento del término “*fobia*” Logan (1996) se basa en un estudio realizado sobre 384 personas a las que analizó su rechazo a los homosexuales y en las que encontró que este rechazo estaba basado, fundamentalmente, en ideas, cogniciones o juicios a priori y no en aspectos relacionados con el miedo irracional y la ansiedad.

Así, su crítica al concepto de “*homofobia*” se basa, fundamentalmente, en dos argumentos (Logan, 1996):

- La palabra “*homofobia*” acentúa el **componente afectivo** del rechazo a la diversidad afectivo-sexual, a expensas de las cogniciones o pensamientos que están en la base del rechazo a esta diversidad que muestran muchas personas.
- La palabra “*homofobia*” sitúa el rechazo a la diversidad afectivo-sexual como un rechazo que **nace en el individuo** y no en la sociedad y sus estructuras.

El término “*prejuicio*” hace referencia a un tipo de **hostilidad irracional** dirigida hacia un colectivo de personas o una persona en particular. El prejuicio genera el estado mental que permite la **posterior discriminación** de determinados individuos o colectivos (Campoy Cervera, 1999).

Siguiendo a Myers (1995) los prejuicios son actitudes injustificables hacia un grupo o alguno

de sus miembros individuales. **Si entendemos la homofobia como un prejuicio**, podemos señalar **tres posibles explicaciones sobre el origen de este prejuicio** (Martínez, 1996):

- Sociocultural, que localiza el origen de los prejuicios en la organización social.
- Individualista, considera los prejuicios consecuencia de los procesos psicológicos individuales.
- Intergrupar, explica los prejuicios desde la perspectiva de cómo se relacionan las personas pertenecientes a los diferentes grupos sociales.

Aunque, en su origen, el término “*prejuicio*” no se refiere a una actitud necesariamente negativa, sino simplemente a un juicio a priori, realizado sin conocimiento, su empleo actual se refiere, fundamentalmente, a las actitudes negativas referidas a un grupo particular (Doron y Parot, 2008).

Así, actualmente, los prejuicios serían “juicios de valor que no se basan en la observación de la realidad o en la experiencia” (Platero y Gómez Ceto, 2007: 222) y que llevan al **rechazo de lo que es diferente de uno mismo**.

Por ello Logan (1996) considera más apropiado hablar de “*homoprejuicios*” (Logan, 1996), considerando que el término “*prejuicio*” es más acertado que el término “*fobia*”, al hacer alusión a un rechazo basado, principalmente, en pensamientos y cogniciones, que tiene un origen social o cultural (Logan, 1996).

Los prejuicios en general, dirigidos hacia las personas homosexuales o hacia otro tipo de colectivo, ayudan a la persona que los manifiesta a simplificar su realidad y explicar lo que en la misma acontece mediante justificaciones en las que los problemas que le surgen dependen de un factor externo y concreto, la persona homosexual, y no de una serie de factores complejos, tanto internos como externos a la persona (Platero y Gómez Ceto, 2007).

Frente a los términos “*homoprejuicio*” y “*homofobia*” otros autores y autoras consideran más apropiado emplear el término “*heterosexismo*” (Morin y Garfinkle, 1978).

En un principio el “*heterosexismo*” fue definido tanto como “la creencia de que la heterosexualidad es y debe ser la única forma de orientación sexual, como el temor u odio

hacia aquellos que aman y sexualmente desean a los del mismo sexo” (Blumenfeld, 1992: 15).

Posteriormente se le ha ido dando más peso en la definición del término al rechazo hacia toda relación que no sea heterosexual, con independencia de que la relación rechazada sea homosexual, bisexual o transexual.

Por ello, actualmente, el heterosexismo puede ser definido como el sistema a partir del cual una sociedad organiza un **tratamiento segregacionista según la orientación sexual** que tengan las personas que forman parte de esa sociedad (Borrillo, 2001).

El “*heterosexismo*” afecta a la estructura misma de la sociedad, constituyéndola desde planteamientos en los que cualquier persona que no sea heterosexual es rechazada, ya que como el racismo, el sexismo y otras formas de opresión, el heterosexismo se manifiesta en las costumbres e instituciones legales, tales como la religión y el sistema legislativo (Herek, 1993).

Tal y como plantea Herek (1993), a nivel legal, en sus derechos y deberes y a nivel religioso, las personas que no son heterosexuales se encuentran en desventaja con respecto a las personas heterosexuales (Herek, 1993). Igualmente, en cuanto a los roles sociales que se les asigna (Lee, 1994), las personas homosexuales, bisexuales y transexuales son vistas como negativas y patológicas (Serrano Amaya, 2006).

Así, podemos afirmar que el “*heterosexismo*” estaría presente tanto en las leyes, como en la cultura y la política (Platero y Gómez Cero, 2007), y en cualquier aspecto relacionado con estos tres ámbitos sociales. La heterosexualidad ostentaría el monopolio de la normalidad y toda relación sexual que no suponga una relación heterosexual, entre un hombre y una mujer, es rechazada desde los planteamientos heterosexistas.

Por ello, en una relación directa con la homofobia y el heterosexismo está la heteronormatividad. El término **heteronormatividad** fue creado por Warner (1991), posteriormente Chambers (2003 y 2005) intentó teorizarlo más explícitamente como un concepto que revela las expectativas, demandas y restricciones producidas cuando la heterosexualidad es tomada como normativa dentro de una sociedad.

Este término hace referencia a la tendencia a presuponer que todas las personas son heterosexuales, a la “*presunción universal de la heterosexualidad*” (Llamas, 1998: 37) que nos sitúa a todos y a todas como heterosexuales hasta que no demos lo contrario (Villar Saenz, 2005).

Desde la heteronormatividad se considera como desviado todo aquello que se aleje de la heterosexualidad (Donelson y Rogers 2004). Algunos autores usan el término heterosexismo (Cooper, 1994) para hacer referencia al mismo concepto. La homofobia sería una parte del heterosexismo (Buston y Hart, 2001).

El heterosexismo es un tipo de sexismo, entendiendo por sexismo un tipo de pensamiento en el que las personas son catalogadas y tratadas en función de su sexo (DRAE, 2001). Por ello hay autoras feministas como Raymond (1986) que hablan de la “*heterorealidad*” como una manera de concebir la realidad en la que sólo existen relaciones heterosexuales. En consecuencia, dado el machismo propio de las culturas actuales, la “*heterorealidad*” mantiene un sistema en el que la mujer existe siempre en relación con el hombre (Raymond, 1986).

Viviríamos entonces en una sociedad en la que existiría una “*heterosexualidad obligatoria*” (Rich, 1980), una sociedad en la que la heterosexualidad no aparece como una orientación sexual más que el individuo puede escoger, sino que aparece como la única orientación sexual aceptada.

Mientras que han sido varios los autores y autoras que han preferido emplear otro término más apropiado en detrimento del término “homofobia”, tal y como acabamos de plantear, también ha habido otras aportaciones terminológicas que pretendían precisar el concepto de homofobia, por considerar el mismo excesivamente amplio y poco específico.

Así, han surgido términos afines pero más específicos como bifobia (Echeverría, 2000; López Sánchez, 2003; Tucker, 1995), lesbofobia (Petersen, 1994; Platero, 2005; Trujillo, 2008; Viñuales, 2002) y transfobia (Becerra Fernández, 2003; Gallardo Linares y Escolano López, 2009), términos que han sido definidos en el apartado anterior en el que se analizaba la diversidad afectivo-sexual.

Sin embargo, a pesar de las críticas y las diferentes aportaciones alternativas, lo cierto es que

la homofobia sigue siendo el término más empleado para designar el rechazo al colectivo LGBT al ser un término que se sitúa en un punto intermedio y aglutinador frente al resto de términos posibles (ver figura 3).

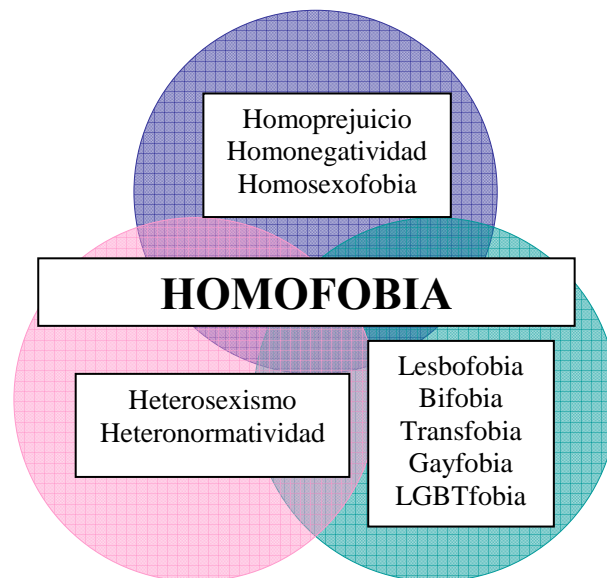


Figura 3.- *Términos afines al concepto de homofobia.*

Reflejo del uso extendido que tiene el término homofobia está el hecho de que desde hace casi veinte años, cada 17 de mayo, se viene celebrando el día mundial contra la homofobia, gracias a la iniciativa del profesor Louis-Georges Tin que escogió esta fecha porque ese mismo día del año 1992 la OMS acordó retirar la homosexualidad del listado de enfermedades mentales (Montero González, 2007).

3.3. Definición de homofobia

Tal y como señala Sausure (1945), todo término estaría formado por un significante y un significado, el significante haría referencia a la huella sonora, a la palabra arbitraria, y el

significada aludiría a la definición, al concepto que la palabra designa (Sausure, 1945).

Desde esta perspectiva, **en relación con el término homofobia**, los diferentes investigadores e investigadoras especializados en esta materia parecen haber optado por **aceptar el término, el significante, y matizar el significado del mismo**, incorporando en el significado el rechazo a todas las orientaciones sexuales LGBT y la ruptura de los roles de género asignados al sexo.

Así, Borrillo (2001) define la homofobia como “la hostilidad general, psicológica y social, respecto a aquellos y aquellas de quienes se supone que desean a individuos de su propio sexo o tienen prácticas sexuales con ellos. Forma específica del sexismo, la homofobia rechaza también a todos los que no se conforman con el papel predeterminado por su sexo biológico” (Borrillo, 2001: 36).

Mientras que Platero y Gómez Ceto (2007) definen la homofobia como un “temor y rechazo hacia las personas homosexuales, gays, lesbianas y transexuales, quienes lo parecen o quienes se asocian real o imaginariamente con ellas” (Platero y Gómez Ceto, 2007: 221).

Vemos, por lo tanto, en estas dos definiciones, como con el concepto homofobia, se alude no sólo al rechazo a las personas homosexuales, sino también al rechazo a las personas bisexuales y transexuales, tengan esa orientación sexual o solamente aparenten tenerla.

Igualmente, ambas definiciones hacen alusión al **rechazo a la ruptura de los roles de género**, Borrillo (2001) de una manera explícita haciendo referencia a la homofobia como una “*forma específica del sexismo*”, que lleva al rechazo de las personas que no se conforman con el papel asignado a su sexo biológico, mientras que Pichardo (2010), Platero y Gómez Ceto (2007) hacen alusión a este tipo de rechazo a la ruptura de los roles de género, cuando señalan que la homofobia supone un rechazo a las personas que parecen lesbianas, gays o transexuales o se asocian real o imaginariamente con ellas. Llama la atención en la definición de Platero y Gómez Ceto (2007) la falta de referencia a las personas bisexuales, aunque no nos atrevemos a concretar si los motivos de esta omisión se deben a un descuido o a un hecho premeditado con un fundamento teórico de base.

Aceptamos, por lo tanto, de cara a la presente investigación, el término homofobia con el

significado que del mismo da Borrillo (2001), por ser esta la definición más completa que sobre el concepto homofobia hemos encontrado y haber encontrado alusiones a la definición del mencionado autor en los diferentes manuales especializados que han sido consultados a este respecto (Platero y Gómez Ceto, 2007; Pichardo, 2009; Rodríguez González, 2008; Sánchez Sáinz, 2008a, 2009 y 2010; Vinyamata, 2009).

4. TIPOS DE HOMOFOBIA

La homofobia puede adquirir diferentes formas (Kirby, 2005), es un concepto complejo, con dimensiones y características que requieren un análisis pormenorizado para poder ser entendidas. Por ello, en este apartado, basándonos en las aportaciones de diversos autores y autoras (Borrillo, 2001; Platero y Gómez Cetó, 2005; Sánchez Sáinz 2008a, 2009 y 2010 y Pichardo y Generelo, 2005) vamos a analizar, en primer lugar, las distinciones entre homofobia cognitiva, homofobia afectiva y homofobia conductual, para pasar, posteriormente, a describir las diferencias entre la homofobia clásica y la homofobia liberal y finalizar el apartado la descripción de la homofobia internalizada.

4.1. Homofobia cognitiva, afectiva y conductual

La distinción entre homofobia cognitiva, afectiva y conductual empieza a formularse en los trabajos de López y Fuertes (1989), autores que distinguieron entre diferentes tipos de homofobia, así, hablaban de **opiniones, sentimientos y conductas negativas y positivas** hacia la homosexualidad (ver tabla 6).

	POSITIVA	NEGATIVA
OPINIONES	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Es una orientación minoritaria pero respetable. ▪ Los homosexuales son como los demás, hay de todo. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Es anormal. ▪ Son peligrosos. ▪ Son raros.
SENTIMIENTOS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aceptación. ▪ No especiales. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rechazo. ▪ Asco. ▪ Miedo.
CONDUCTAS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Convivencia no violenta, como con el resto de ciudadanos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Evitación. ▪ Mofa. ▪ Agresión.

Tabla 6.- *Opiniones, sentimientos y conductas en torno a la homosexualidad.*

Basado en López Fuertes (1989).

En esta línea, Juliano (2004) diferencia entre **violencia física y violencia simbólica** hacia las personas homosexuales, y alerta sobre la enorme dificultad que entraña luchar contra la segunda de estas violencias característica de instituciones como la escuela, entre otras.

Estas distinciones se reafirman y concretan a través de varios autores y autoras (Agustín, 2009; Borrillo, 2001; Lamida, 2008; Pichardo 2009; Sánchez Sáinz, 2009 y 2010; Soriano, 2004; Platero y Gómez Ceto, 2007) que establecen la separación entre la **homofobia cognitiva, afectiva y conductual** entendiendo que estos tipos de rechazos no se dan solo hacia las personas homosexuales sino que se da hacia todo el colectivo LGBT.

Estamos de acuerdo con Borrillo (2001) al afirmar que: “Como cualquier forma de intolerancia, la homofobia se articula alrededor de emociones (creencias, prejuicios, convicciones, fantasmas...), de conductas (actos, prácticas, procedimientos, leyes...) y de un dispositivo ideológico (teorías, mitos, doctrinas, argumentos de autoridad...)” (Borrillo, 2001: 37).

Así, tal y como plantea Borrillo (2001) habría, por lo tanto, tres tipos de homofobia que pasamos, a continuación, a definir:

La **homofobia cognitiva** es aquella que hace referencia a los **pensamientos negativos** hacia la diversidad afectivo-sexual (Agustin, 2009; Blaya, Debarbieux y Lucas, 2007; Borrillo, 2001; Generelo y Pichardo, 2006; Hernáinz Landaez y Márquez Santander, 2011; Pichardo, 2009), pensamientos que se basan en un discurso que deslegitima el deseo y las prácticas de las personas LGBT (Núñez Noriega, 2007)

Se asemejaría al tipo de violencia simbólica de la que habla Juliano (2004) y que resulta tan difícil de combatir ya que, en un principio, las personas que manifiestan una homofobia cognitiva no condenan de manera explícita la homosexualidad (Kantor, 1998).

Muchas personas con homofobia cognitiva afirmarían sin duda que tienen conocidos homosexuales o que son conscientes de que las personas LGBT son personas *normales*. Sin embargo, a pesar de estas afirmaciones, su homofobia se despliega cuando se plantean cuestiones como la adopción o el matrimonio entre personas del mismo sexo (Borrillo, 2001), momento en el que expresaran su rechazo sobre la base de argumentos como que las parejas

homosexuales no pueden educar correctamente a sus hijos e hijas por carecer los menores de las figuras masculinas y femeninas de referencia, y ser ambas figuras, tanto la masculina como la femenina, necesarias para el correcto desarrollo de los menores. En esta línea son habituales comentarios como que la homosexualidad es algo antinatural o que la especie se extinguiría si todas las personas fueran homosexuales.

Así, podemos afirmar que la homofobia cognitiva basa sus planteamientos en que las relaciones sexuales que mantienen las personas miembros del colectivo LGBT son “antinaturales”, “patológicas” o “viciosas” (Pichardo y Generelo, 2006).

Igualmente la homofobia cognitiva se basaría en estereotipos o prejuicios en torno a las personas LGBT. Así, en relación a las personas gays, la homofobia cognitiva se basaría en estereotipos relacionados con que son personas afeminadas, cotillas, criticonas, promiscuos, pederastas, pervertidos y celosos. Mientras que en relación con las personas lesbianas la homofobia cognitiva se apoyaría en estereotipos como que son personas masculinas, que odian a los hombres y que son feministas (Agustín, 2009).

Por su parte, en lo relativo a las personas bisexuales, la homofobia cognitiva se sustentaría en estereotipos relacionados con que son personas confusas, viciosas y que les gusta todo (Agustín, 2009). Y en relación con las personas transexuales la homofobia cognitiva se basa en ideas relativas a que son personas enfermas, drogadictas o viciosas (Becerra-Fernández, 2003).

Así, sobre la base de estos estereotipos, la homofobia cognitiva estructura todo un discurso que las personas asimilan de una manera implícita pero que condiciona, en numerosas ocasiones, su conducta.

La **homofobia afectiva**, por su parte, es aquella homofobia que hace referencia a **sentimientos negativos** hacia la homosexualidad y al rechazo y sentimiento de incomodidad que sienten algunas personas cuando están en presencia de otras personas LGBT (Agustín, 2009; Blaya, Debarbieux y Lucas, 2007; Borrillo, 2001; Hernáinz Landaez y Márquez Santander, 2011; Pichardo y Generelo, 2006).

Agustín (2009) señala que la homofobia afectiva se puede manifestar ante el contacto con

otras personas LGBT o ante la simple posibilidad del contacto con personas LGBT. Y Hernáinz Landaez y Márquez Santander (2011) destacan que este tipo de homofobia se da ante el contacto físico con personas LGBT, la simple visión de estas personas o la visión de muestras de afecto entre personas LGBT.

El hecho de que la homofobia afectiva implique sentimientos no significa que este tipo de homofobia sea innata en las personas, al igual que los otros tipos de homofobia, la homofobia afectiva **se aprende a través de los procesos de socialización** (Sanz, 2003), y se puede **desaprender mediante** la exposición o **visión de personas LGBT**, lo que llevaría a la persona que manifiesta una homofobia afectiva a, poco a poco, ir dejando de sentir esos sentimientos negativos ante las personas LGBT (Agustín, 2009).

Es por ello que numerosas personas activistas de los derechos LGBT consideren de gran **importancia la visibilización** de las personas LGBT para que, poco a poco, el rechazo ante la imagen de dos personas del mismo sexo que se quieren y demuestran su afectividad en público vaya siendo un hecho aceptado y normalizado (Trujillo, 2008).

La homofobia afectiva puede ser vivida por la persona que la padece como un sentimiento que escapa a su control y que le gustaría evitar, ya que, en ocasiones la persona que manifiesta este tipo de homofobia vive estos sentimientos negativos como *incontrolables* (Agustín, 2009).

La **homofobia conductual**, aquella que se refiere a **conductas o comportamientos contrarios a la diversidad afectivo-sexual**, las personas LGBT o sus manifestaciones (Agustín, 2009; Blaya, Debarbieux y Lucas, 2007; Borrillo, 2001; Hernáinz Landaez y Márquez Santander, 2011; Pichardo y Generelo, 2006).

Son numerosos los autores y autoras que incluirían, dentro de este tipo de homofobia, las agresiones verbales hacia las personas LGBT (Blaya, Debarbieux y Lucas, 2007; Hernáinz Landaez y Márquez Santander 2011; Pichardo y Generelo, 2006).

La homofobia conductual, debido a los comportamientos homófobos que este tipo de homofobia suponen, **es la más visible** de todos los tipos de homofobia (Pichardo y Generelo, 2006) ya que sus manifestaciones son claramente observables y explícitas.

Aunque igualmente, dentro de la homofobia conductual, también podríamos incluir todas aquellas conductas más sutiles y difíciles de detectar como las miradas o los gestos de rechazo hacia las personas LGBT.

Así, los comportamientos homófobos se pueden manifestar en un amplio abanico de posibilidades, desde el grado más leve del chiste fácil sobre las personas LGBT hasta el más grave de la agresión física (Hernáinz Landaez y Márquez Santander, 2011).

Si nos centramos en estos tres primeros tipos de homofobia, por ser los tres tipos que están directamente relacionados con la persona homófoba, podemos afirmar que los mismos **se pueden dar de manera simultanea o aislada en cada individuo** (Pichardo, 2009).

Así, una persona puede no mostrar conductas homófobas pero sí sentirse incómodo cuando está delante de una pareja de personas LGBT (homofobia afectiva) o pensar que la diversidad afectivo-sexual no es natural (homofobia cognitiva) aunque nunca rechazaría a una persona por ser LGBT.

4.2. Homofobia clásica y liberal

Resulta difícilmente negable la afirmación de que en los últimos cincuenta años se ha venido produciendo en todas las sociedades avanzadas y también, por supuesto, en la sociedad española, una **evolución general en torno a los discurso sobre la sexualidad** (Mira Nouselles, 2004; Petit, 2003; Santero, Gabriel y Conde, 2010).

En el análisis que hace de la historia de la sexualidad que anteriormente hemos analizado, ya Foucault (1976, 1986 y 1987) destacaba la idea de que ha habido una evolución en los discursos que a lo largo de la historia se han ido produciendo en torno de la sexualidad y en relación a la aceptación de la diversidad afectivo-sexual.

En concreto, en relación con nuestra época actual, Foucault (1987) afirma que la misma se caracteriza por una **aparente tolerancia** y respeto hacia la diversidad sexual pero que este respeto es una simple apariencia que está muy lejos de reflejar un verdadero cambio de

opinión.

Desde esta base Borrillo (2001) destaca la idea de que en la sociedad actual es cada vez menos visible la homofobia, pero que este cambio no supone que la homofobia este desapareciendo, sino que es un reflejo de la sociedad actual, donde lo políticamente correcto prima, solo en apariencia y donde las personas fingen una tolerancia que está muy lejos de ser real.

Así, diversos autores (Borrillo, 2001; Mira Nouselles, 2004; Villaamil, 2004) describen dos tipos de homofobia:

- La primera, la **homofobia clásica**, la más conservadora y cada vez menos frecuente en nuestra sociedad, es aquella que rechaza cualquier tipo de manifestación homosexual.
- La segunda, la **homofobia liberal**, supondría una aceptación, sólo aparente, de las personas homosexuales y aceptaría la existencia de las mismas siempre que éstas sólo manifiesten su afectividad en el espacio privado y no en el espacio público.

Y en la misma línea, pero sin emplear los mismos términos, Castillo y colaboradores (2003) distingue entre la homofobia implícita, cercana a la homofobia liberal, y la homofobia explícita, que estaría cercana a la homofobia clásica.

Esta distinción entre homofobia **implícita** y homofobia **explícita**, tiene su origen en el concepto de prejuicio, con una gran tradición en la psicología social (Adorno, 1950; Alport, 1954) donde se ha utilizado principalmente para el estudio del racismo. Un prejuicio, como ya veíamos, es un juicio no contrastado hacia una persona o colectivo.

Así, para Castillo y colaboradores (2003) la homofobia, al igual que el racismo, sigue existiendo pero sus modos de manifestación, debido a factores sociales, son **cada vez más sutiles**, más implícitos o, como diría Borrillo (2001), más “*liberales*”.

Mira Nouselles (2004) señala que la homofobia liberal se basa en una estructura sintáctica muy simple que se enuncia desde el “*si, pero*”, así, una persona que manifieste una homofobia liberal comenzará afirmando que él o ella acepta a las personas LGBT, que incluso tiene

amigos o amigas LGBT, pero, a continuación, negará, por ejemplo, la equidad de derechos de los miembros de este colectivo afirmando que las muestras o manifestaciones públicas de afecto de las personas LGBT son una provocación mientras que las muestras y manifestaciones de las personas heterosexuales las considerará como normales.

Igualmente, desde la homofobia liberal, el hecho de que las personas LGBT hablen de su orientación sexual o de sus prácticas sexuales es visto como una provocación o exhibición, porque nadie les ha solicitado ese tipo de información aunque estas mismas personas no podrán ninguna objeción si una persona heterosexual les habla sobre su pareja, sobre sus prácticas sexuales, sobre sus planes de boda, etc.

Si comparamos la homofobia clásica y la homofobia liberal con la homofobia cognitiva, afectiva y conductual, podríamos relacionar la homofobia cognitiva con la homofobia liberal, mientras que la homofobia conductual estaría más relacionada con la homofobia clásica y la homofobia afectiva podría relacionarse tanto con la homofobia liberal como con la homofobia clásica.

Es decir, siguiendo a Borrillo (2001), Mira Nouselles (2004), Villamil (2004) podemos afirmar que habría dos tipos de homofobia:

- Una homofobia más clásica y propia de las personas con más edad, que se criaron en contextos sociales en los que la homosexualidad era vista como un delito penado legalmente. Esta homofobia clásica se caracteriza por el uso de insultos e incluso agresiones físicas hacia las personas homosexuales.
- Otra homofobia más liberal y actual, propia de las personas más jóvenes, que se han educado en un ambiente social tolerante con la homosexualidad, ambiente en el que la homosexualidad no estaba mal vista, no era considerada un delito a nivel legal, pero seguía siendo vista como una conducta sexual inferior a la heterosexual.

Esta homofobia liberal suele ser más frecuente en la gente más joven, así es frecuente encontrar entre los jóvenes discursos sobre la diversidad sexual en los que señalan lo positivo del avance hacia un mayor “liberalismo” en el plano de la aceptación de la diversidad afectivo-sexual (Santero, Gabriel y Conde, 2010), a la vez que siguen manifestando, a nivel

cognitivo elevados niveles de homofobia al manifestar su rechazo a que las personas LGBT tengan igualdad de derechos frente a las personas heterosexuales en cuestiones como el derecho a la maternidad o paternidad o el derecho a manifestar su amor en público. Así, para una persona homófoba liberal, el hecho de que dos personas manifiesten su afectividad en público será visto como una provocación innecesaria, si las personas que lo manifiestan son del mismo sexo, y sin embargo, será visto como algo normal si las personas que lo manifiestan son personas de sexos diferentes.

Vemos, por lo tanto, que **el paso de los años** y los avances legales no han supuesto una reducción de los niveles de homofobia, sino una **transformación de las manifestaciones homófobas**, aspecto positivo, en parte, ya que reduce la violencia física hacia las personas LGBT, pero negativo ya que hace que la homofobia sea más difícil de detectar y de combatir (Borrillo, 2001; Mira Nouselles, 2004; Pichardo, 2009; Trujillo, 2008; Villaamil, 2004).

4.3. Homofobia internalizada

Algunos autores hablan de **homofobia internalizada** para describir aquella homofobia que padecen las propias personas homosexuales (Frost y Mayer, 2009; Mayfield, 2001; Weinberg, 1972).

Así, podríamos definir la homofobia internalizada como la asimilación de las imágenes y mensajes negativos relativos a su sexualidad que la persona LGBT recibió en su etapa de socialización provenientes de su familia, el centro de estudios o los medios de comunicación (Hernáinz Landaes y Marcos Santander, 2011).

La persona que padece homofobia interiorizada o internalizada lo que interioriza, a diario, son las agresiones de las que fue víctima y de las que continua siendo víctima, la violencia cotidiana que padece y que vive como normal e inevitable (Borrillo, 2001).

Las personas LGBT que manifiestan homofobia internalizada no se reconocen a si mismos como personas pertenecientes al colectivo LGBT, rechazando el empleo de estos términos para describirse (Soriano, 1999).

Las investigaciones apuntan a que existiría una relación entre este tipo de homofobia y el Síndrome de Estrés Postraumático (Gold et al., 2009), así, las personas LGBT que recibieran agresiones homófobas acabarían desarrollando una homofobia internalizada que les llevaría a evitar enfrentarse a situaciones que les generen estrés y esta evitación terminaría provocando síntomas de depresión severa.

A este respecto son interesantes las conclusiones a las que llegaron Frost y Mayer (2009) tras analizar cómo afectaba la homofobia internalizada a 396 personas homosexuales.

Así, Frost y Mayer (2009) encontraron una relación directa entre la homofobia internalizada y las dificultades para relacionarse socialmente y consideraron que la depresión era un síntoma secundario derivado de estas dificultades de relación con la comunidad que encuentran algunas personas homosexuales.

Con respecto a la homofobia internalizada son varios los estudios que diferencian **en función de la edad o generación a la que pertenece la persona LGBT**.

Así, Herdt y Boxer (1993) encontraron que la mayor diferencia que distingue a los mayores de los jóvenes LGBT es que la cohorte de los mayores oculta claramente sus deseos a su familia, mientras que, en cambio, la cohorte joven suele revelar estos deseos a los familiares o espera hacerlo en un próximo futuro (Herdt y Boxer 1993).

Como **conclusión** de estas investigaciones se desprende que **la homofobia internalizada afecta a las relaciones sociales de las personas** que la padecen y genera de manera indirecta síntomas derivados de esta merma en las relaciones sociales; depresión, estrés y, en los casos más dramáticos, una mayor predisposición al suicidio (Rodrigues, 2010) o una mayor probabilidad de padecer o desarrollar enfermedades derivadas del rechazo o temor a acudir a los profesionales de la salud (Nicholson y Long, 1990).

4.4 Homofobia institucional

La homofobia institucional hace referencia a la discriminación que, a nivel burocrático y legislativo, se dirige contra las personas LGBT mediante una serie medidas burocráticas o

legislativas que, de manera más o menos explícita, discriminan a unas personas, las personas LGBT, frente a las otras, las personas heterosexuales (Lugg, 1997; Núñez Noriega, 1999; Vélez Pelligrini y Guasch, 2008).

La homofobia institucional se basa en la transmisión de mensajes negativos por parte de los medios de comunicación, así como a la falta de reconocimiento institucional de la población de personas LGBT y de sus necesidades y violación de sus derechos como seres humanos (Blaya, Debarbieux, Lucas, 2007; COGAM, 2005).

A continuación vamos a analizar de manera individualizada cada uno de los tres aspectos que se señalan en la definición de la homofobia institucional: la transmisión de mensajes negativos en los medios, la falta de reconocimiento institucional y la violación de los derechos de las personas LGBT.

Con respecto al primero de los aspectos señalados, **la transmisión de mensajes negativos a través de los medios de comunicación**, es importante señalar, en primer lugar, que la información que transmiten los medios de comunicación sobre el colectivo LGBT es, para una parte importante de personas, el único medio a través del cual adquieren información relacionada con las personas LGBT (Basilio Muñoz, 1996). Es decir, los medios de comunicación cobran un papel fundamental en la educación de los ciudadanos sobre el colectivo de personas LGBT y la visibilización que de este colectivo se hace.

En este sentido diversos autores señalan que, a través de la televisión y otros medios de comunicación de masas, se transmiten determinados estereotipos relacionados con las personas LGBT, como que los hombres gays son promiscuos o, que en general las personas homosexuales son patéticas y ridículas (Basilio Muñoz, 1996).

Así, en general, es frecuente que se empleen en los medios de comunicación a las personas LGBT como personajes cómicos, que producen gracia y de los que es lícito reírse (Schifter, 1999).

En esta línea Aliga (1997) analiza como una determinada noticia puede adquirir escasa o nula importancia si sus protagonistas son personas heterosexuales, o una gran fama si sus protagonistas son personas homosexuales como pasó con el conocido caso Arny en el que un

grupo de famosos gays fueron descubiertos en un prostíbulo donde trabajaban menores de edad lo que generó un debate en los medios sobre las tendencias pederastas de los hombres gays, debate que no se hubiera generado si las personas detenidas por mantener relaciones sexuales con menores hubieran sido varones heterosexuales, en cuyo caso no se hubiera hablado en los medios de las tendencias pederastas de los hombres heterosexuales. Es decir, las noticias sobre personas LGBT en los medios de comunicación suelen reforzar los estereotipos negativos existentes sobre las personas LGBT (Aliaga, 1997).

En relación con la segunda característica de la homofobia institucional, **la invisibilización de las personas LGBT**, son varios los autores y autoras que han venido a denunciar la discriminación que sufren las personas LGBT en este sentido (Blaya, Debarbieux, Lucas, 2007; Butler, 2001; COGAM, 2005; Lugg, 1997; Sánchez Sáinz, 2009 y 2010; Trujillo, 2008; Vélez Pelligrini y Guasch, 2008).

Así, Vélez Pelligrini y Guasch (2008) destacan que la invisibilización de las personas LGBT a nivel burocrático es un problema grave ya que el hecho de que no se contemple a estas personas, censura la posibilidad del surgimiento de personas LGBT. Es decir, que si no se contempla en los formularios de inscripción cursos o en los documentos identificatorios como el documento nacional de identidad o el libro de familia la posibilidad de recoger al diversidad de opciones sexuales y familiares posibles se está cortando de raíz la posibilidad de que las personas puedan llegar a contemplar la posibilidad de adoptar esas maneras de vida, ya que ni siquiera las contemplan como una posibilidad, no existen, y lo que no existe no puede ser (Butler, 2001).

Mientras que autoras como Lugg (1997) o Sánchez Sáinz (2009 y 2010) denuncia la difícil situación a la que se deben de enfrentar las personas LGBT y las familias cuando en los centros de enseñanza deben de completar cualquier formulario administrativo y se encuentran con la dificultad de no saber como hacer constar que no son un padre y una madre, sino dos padres, dos madres o solo un padre o una madre. O, cuando se celebra a nivel de centro del día del padre o el día de la madre, generando, en los menores que no tienen padre o madre, un sentimiento de inferioridad con respecto a sus compañeros y compañeras.

En relación con el tercer aspecto señalado dentro de la homofobia institucional, **la violación de los derechos de las personas LGBT**, es necesario señalar, en primer lugar, que tal y como

hemos visto en el apartado destinado a la fundamentación normativa de la presente investigación, lo cierto es que a nivel legislativo se han dado grandes avances en la lucha por la igualdad de las personas LGBT (Alventosa, 2008).

Sin embargo, pese a estos avances legislativos, lo cierto es que siguen quedando **lagunas burocráticas** que permiten afirmar que la igualdad institucional todavía no se ha alcanzado para el conjunto de las personas LGBT (Alventosa, 2008; Platero y Gómez Ceto, 2005).

Faltan medidas legislativas que permitan la igualdad efectiva entre las personas LGBT y las personas que no lo son (Mira Nouselles, 2002) y, en este sentido, cada colectivo perteneciente al movimiento LGBT tiene sus propios reclamos.

Así, en la actualidad, una parte del movimiento de mujeres lesbianas y el movimiento de hombres gays reclama medidas legislativas que favorezcan la igualdad de oportunidades a la hora de recibir ayuda sanitaria para tener hijos, como ya de por sí tienen las parejas de personas heterosexuales que tienen a nivel sanitario amparo y reciben ayuda gratuita por parte del sistema sanitario público si tienen dificultades relacionadas con problemas de fertilidad (Trujillo, 2008).

Mientras que el movimiento de personas transexuales reclaman medidas legislativas que les apoyen en todo el proceso que supone el cambio o reasignación de sexo, que implica desde aspectos sanitarios, la cobertura económica del proceso de reasignación sexual, hasta aspectos más burocráticos relacionados con la mejora de los trámites para conseguir el cambio de nombre y sexo en los documentos personales (Butler, 2001).

Así, podemos **concluir** este apartado, reflexionando sobre como la homofobia **es un concepto complejo**, que **implica aspectos conductuales, afectivos y cognitivos**, y que **puede tener manifestaciones más clásicas, pero también más liberales**.

Igualmente, hemos podido comprobar a lo largo de este apartado, como la homofobia afecta también a las personas LGBT, que no están exentas de poseer actitudes homófobas en igual o mayor medida que las personas LGBT.

Para finalizar, señalar que la homofobia también se refleja a nivel burocrático en lo que se ha dado en llamar homofobia institucional (Veléz-Pelligrini y Guasch, 2009), un tipo de homofobia que afecta al conjunto de personas que habitan una determinada cultura y deben someterse a una determinada burocracia común para el conjunto de los ciudadanos pero que no garantizan la igualdad institucional de estos ciudadanos, manteniendo discriminaciones hacia alguno de estos ciudadanos por cuestiones que tienen que ver con la diversidad sexual que manifiestan estas personas, promoviendo que existan, y así se perciban a nivel social, ciudadanos de primera y ciudadanos de segunda, y perpetuando la idea de que hay derechos cuestionables (Sánchez Sáinz, 2009 y 2010; Trujillo, 2008).

5. LA HOMOFOBIA Y SU RELACIÓN CON OTRAS VARIABLES

Diferentes estudios han analizado la relación entre la homofobia y otras variables u otros factores. En base a la investigación realizada y tomando como referencia a Borrillo (2001), podemos agrupar estos factores relacionados con la homofobia en tres grandes categorías (ver figura 4):

- a) Homofobia y factores de exclusión social.
- b) Homofobia y disciplinas científicas.
- c) Homofobia y religiones.

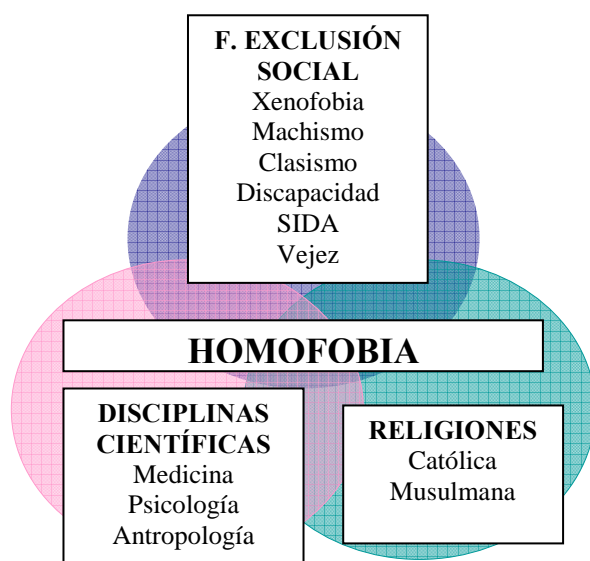


Figura 4.- Variables relacionadas con la homofobia

Pasamos, a continuación, a desarrollar las categorías enumeradas.

5.1. Homofobia y factores de exclusión social

La homosexualidad puede ser analizada como un factor de exclusión social que **genera la marginación y el rechazo de la persona** que lo manifiesta. Si la homosexualidad se une a otros factores de exclusión social el rechazo hacia la persona que ostenta ambos factores aumenta.

Desde esta perspectiva consideramos de especial relevancia para esta investigación el análisis de los factores de exclusión social que correlacionan de manera positiva con la homofobia.

En concreto, estos otros factores causantes de discriminación serían la xenofobia (Balkin, Schlosser y Levitt, 2009; Connor et al., 1990; Croteau y Morgan, 1989; Ficarrotto, 1990;

Pettijohn y Walzar, 2008; Poling, Redmon y Burnette, 1990; Sheehan et al., 1990), el machismo, la discapacidad, la clase social o clasismo y el ser portador del VIH, padecer el SIDA y los argumentos homófobos que se han empleado en relación con estos factores.

Pasamos, a continuación, a analizar cada uno de estos factores:

Homofobia y xenofobia

Para la RAE la xenofobia es el “odio, repugnancia u hostilidad hacia los extranjeros” (DRAE, 2001). Este rechazo es manifestado por las personas “*xenóforas*”.

En directa relación con la xenofobia está el racismo y el rechazo a la interculturalidad como dos ramificaciones de la xenofobia. Así, el racismo puede ser entendido como la “exacerbación del sentido racial de un grupo étnico, especialmente cuando convive con otro u otros” (DRAE, 2001).

Diversas investigaciones han encontrado una **correlación positiva entre homofobia y racismo** (Connor et al., 1990; Croteau y Morgan, 1989; Ficarrotto, 1990; Sheehan et al., 1990; Poling, Redmon y Burnette, 1990).

De igual manera son varias las investigaciones (Balkin, Schlosser y Levitt, 2009; Pettijohn y Walzar, 2008) que han encontrado una correlación positiva entre los niveles de homofobia, sexismo y rechazo a la interculturalidad. Así, Franck (2002) considera que la homofobia solo se podrá eliminar si se la trabaja desde la interrelación entre tres variables; **la raza, la clase y el género**.

Otras autoras como Gutiérrez Rodríguez (2005), relacionan la homofobia y la xenofobia con el rechazo a los inmigrantes LGBT, señalando la necesidad de trabajar la homofobia existente hacia los colectivos de personas inmigrantes LGBT por ser estos especialmente vulnerables.

De hecho los argumentos esgrimidos hoy contra los matrimonios homosexuales vehiculan los mismos prejuicios que los utilizados en Estados Unidos para prohibir los matrimonios interraciales (Borrillo, 2001). Argumentos basados en cuestiones biológicas o en cuestiones

religiosas usados con el objetivo de **deslegitimar las uniones** entre personas homosexuales, o entre personas de diferente origen étnico o racial.

Así Borrillo (2001) establece una relación entre la homofobia, el antisemitismo y el racismo, ya que, en el fondo, las manifestaciones racistas y antisemitas comparten con ella sus rasgos fundamentales: la deshumanización del otro (Borrillo, 2001: 10), en la misma línea Quiles, Betancor y Rodríguez (2003) encuentran un paralelismo entre la homofobia y el racismo.

El otro no es considerado, en los casos anteriormente mencionados, como un ser humano, con sus intereses, deseos y sufrimientos, sino que pasa a ser considerado un objeto, manipulable, que puede ser agredido y que no merece mayor consideración que la que recibe cualquier objeto, estando un peldaño por debajo de los seres humanos en cuanto a privilegios y derechos.

Tanto con la homofobia como con la xenofobia se trata, en definitiva, de mostrarse intolerante y **negar la diferencia**, sea una diferencia en la orientación sexual de las personas o en el origen étnico de las mismas (Petit, 2003).

Se puede afirmar que es desde la “teoría queer” desde donde más estudios se han realizado analizando la situación de las minorías étnicas y culturales pertenecientes al colectivo LGBT, no en vano, tal y como apuntábamos en el apartado destinado a la teoría queer, esta teoría surgió, en parte, como una manera de reivindicación de las personas homosexuales de color, en concreto de las mujeres lesbianas negras y latinas, que no se sentían reflejadas con los prototipos de personas homosexuales que se estaban empezando a difundir, a través de los medios de comunicación y la publicidad, desde finales de los años ochenta (Trujillo, 2008).

Así, una autora queer como Ortega (2005), en un ensayo titulado “*Reflexiones desde la negritud y el lesbianismo*” (Ortega, 2005), analiza la situación de desamparo y falta de referentes a la que se enfrentan las minorías étnicas, en concreto las mujeres negras lesbianas, pertenecientes al colectivo LGBT.

Para la autora existiría un problema fundamental en relación a los colectivos LGBT de origen africano debido a que se sigue manteniendo la visión de la homosexualidad como problema blanco, existiendo un prejuicio que nos llevaría a pensar que todas las personas negras son

heterosexuales (Ortega, 2005), es decir, que para el conjunto de la sociedad, las personas de origen africano son únicamente heterosexuales, no existiría la diversidad afectivo-sexual dentro de las personas de origen africano.

En la línea de Ortega (2005), otras autoras y autores analizan la situación de las personas LGBT pertenecientes a otras minorías étnicas, como las inmigrantes mexicanas lesbianas de los Estados Unidos (Anzaldúa, 1987). Mientras que otros autores como Epstein y Johnson (2000) han hecho referencia, igualmente, al colectivo de personas LGBT de origen asiático que habitan en Estados Unidos.

En todos los casos anteriormente señalados las personas LGBT pertenecientes a estos colectivos sufrirían una “*simultaneidad de la opresión*” (Ortega, 2005: 68), una situación de especial marginación, de opresión múltiple contra la que se lucha desde la década de 1970, momento en el que se inicia la lucha por el reconocimiento de estos colectivos en los Estados Unidos tal y como hemos visto en el apartado destinado al movimiento LGBT.

Por ello, resulta lícito plantearse si “cuando se habla de los derechos del colectivo LGBT, a menudo se olvida quién es percibido como integrante del mismo. ¿Pensamos en la trabajadora doméstica que limpia la casa de una pareja gay? ¿Pensamos en «los novios búlgaros», un término que ya en sí transporta el imaginario del «Otro» exótico? ¿Se nos ocurre pensar en Gladys, una transexual brasileña que trabaja en la Casa de Campo?” (Gutiérrez Rodríguez, 2005: 75).

Es decir, en definitiva, resulta lícito plantearse, desde los argumentos planteados, si se tiene en cuenta la diversidad étnica y cultural existente dentro de la propia diversidad afectivo-sexual.

Homofobia y machismo

Para la RAE el machismo sería una actitud de prepotencia de los varones respecto de las mujeres (DRAE, 2001). Es decir, la tendencia a creer que los varones son superiores a las mujeres. Tendencia que, tal y como señala la RAE, suele ser más frecuente en los hombres que en las mujeres.

Teniendo en cuenta esta definición, es importante analizar cómo la **homofobia**, la mayoría de las veces, se presenta como un sentimiento natural de **rechazo hacia lo femenino**. En coherencia con esta idea se podría argumentar que la virilidad se construye de manera negativa, así, un varón es lo contrario a una mujer y lo opuesto a un gay. Por ende podemos afirmar que el odio a los homosexuales y un cierto desdén respecto de las mujeres continúan representando los pilares sobre los que se asienta la masculinidad (Borrillo, 2001; Generelo y Pichardo, 2005; Mills, 2004; Pichardo, 2009; Sweeting, 2004; Sternberg, 2000; Takács, 2006; Woody, 2003).

Así, de una manera u otra, los investigadores e investigadoras que han analizado el rechazo a la diversidad afectivo-sexual han venido a señalar que **la homofobia no sólo ataca a las personas homosexuales, sino a todas aquellas personas que se saltan los roles de género** (De Palma y Jennett, 2010; Espelage y Sweater, 2008; Mills, 2004; Pichardo, 2009; Sánchez Sáinz, 2008a y 2009).

Por ello algunos autores hablan de la “violencia de las normas del género” (Blackburn, 2005), entendiendo que las normas de género son los patrones culturales definidos para cada sexo (Berger, 2006), patrones culturales que asocian, en función del sexo de la personas, toda una serie de maneras de comportarse, sentir y pensar.

Las normas de género del hombre y la mujer se rompen en muchas personas homosexuales, bisexuales o transexuales que plantean unos patrones culturales diferentes a los que tradicionalmente se han asociado a la mujer y al hombre.

No en vano en diccionarios de sinónimos y antónimos tan populares en España como el editado por Espasa Calpe, ser afeminado y ser homosexual aparecen como sinónimos (Espasa Calpe, 2005).

Un reflejo de esta relación es el hecho de que, cuando alguien emplea el término “*maricon*” como insulto, no está refiriéndose con el mismo a la orientación sexual de la persona a la que agrede sino a las conductas femeninas de esta persona (Borrillo, 2001) o a cuestiones vinculadas con una mayor debilidad.

De hecho, el término “*marica*” es un adjetivo empleado para hacer referencia a un hombre afeminado, un adjetivo que deriva del nombre femenino más típico en España, María. Mientras que el término “*maricón*”, mediante el aumentativo *-on*, sería una derivación de “*marica*” con una connotación claramente negativa (Rodríguez Fernández, 2008).

En este sentido, los estudios que han analizado los estereotipos en relación a los varones homosexuales han encontrado que las personas tienden a atribuir a los hombres homosexuales rasgos propios del sexo femenino (Álvez et al., 1995).

Pero no se atribuye a los varones homosexuales cualquier rasgo propio del sexo femenino, se le suele atribuir los rasgos más negativos del otro sexo, rasgos como el chismorreó, la superficialidad, la envidia o los celos (Borrillo, 2001). En este sentido la lucha feminista, que rechaza la asimilización de estos rasgos como propiamente femeninos, se relaciona con la lucha del movimiento LGBT que rechaza los estereotipos con los que se suelen asociar a las personas gays.

Así, si la homofobia está unida al rechazo de lo femenino, los hombres homosexuales, que rechazan el rol masculino, tendrían que recibir mayor homofobia que las mujeres homosexuales. En esta línea también se han encontrado niveles más bajos de homofobia cognitiva hacia las mujeres lesbianas que hacía los hombres gays (Reinhardt, 1997).

De la misma manera, desde la época griega clásica hasta la actualidad, los hombres gays que desarrollan un rol pasivo durante el acto sexual, siendo penetrados en vez de penetrando, reciben un mayor rechazo social al asemejarse su papel sexual al de la mujer, que también es penetrada (Borrillo, 2001; Foucault, 1976).

En este sentido Ballester (2003) destaca, a partir de una investigación realizada con jóvenes nicaragüenses, que los hombres que mantienen relaciones sexuales con otros hombres no se consideran homosexuales siempre y cuando solo mantengan una actitud activa en el acto sexual, siempre y cuando sólo penetren y no sean penetrados.

Datos similares ha encontrado Hernández Meijueiro (1997) que ha investigado las prácticas sexuales en la zonas rurales de México, lo que le ha permitido afirmar que existen, en la zona rural de Veracruz, los conocidos como mayates, hombres que mantienen relaciones sexuales

con otros hombres aunque no se consideran homosexuales, ya que nunca son penetrados, ni jamás tocan los genitales de su pareja o dejan que su pareja les toque las nalgas (Hernández Meijueiro, 1997).

En esta línea es importante señalar, tal y como apuntábamos en el apartado destinado a las claves conceptuales de esta investigación, que son varios los autores que consideran importante diferenciar entre género, sexo, práctica sexual y orientación sexual (Frías, 2005; Platero, 2004; Platero y Gómez Ceto, 2007; Sánchez Sáinz, 2009 y 2010), ya que en numerosas ocasiones se tiende a presuponer, equivocadamente, que las personas que realizan determinada práctica sexual posee una determinada orientación sexual.

Igualmente, si la homofobia tiene una relación directa con el machismo, las mujeres, que como apuntábamos anteriormente, manifiestan menores tendencias machistas que los hombres, serán menos homóforas que los hombres y los resultados de investigaciones realizadas en países como Venezuela (Angelucci y Ron, 2002), China y Estados Unidos (Higgins, Zheng, Liu y Sun, 2002), Chile (Álvez et al., 1995), Panamá (Leis, 2003) o España (Pichardo, 2009) así lo demuestran.

En esta línea Kite (1984) realiza un meta-análisis en el que cita veinticuatro investigaciones en las que se habían encontrado similares resultados, las mujeres heterosexuales suelen ser más tolerantes que los hombres heterosexuales con respecto a las personas homosexuales (Kite, 1984).

Por todo ello son numerosos los autores y autoras que afirman que las mujeres manifiestan menores niveles de homofobia que los hombres (Agüero, Bloch y Byne, 1984; D'Áugelli, 1989; D'Áugelli y Rose, 1990; Hogan y Rentz, 1996; Kite, 1984; Long y Millsap, 2008; Pagtolun-An y Clair, 1986; Reinhardt, 1997).

En relación a la homofobia implícita, las mujeres manifiestan menores niveles que los hombres aunque en relación con la homofobia explícita los niveles son similares entre ambos sexos (Marinho et al., 2004).

Estos datos concuerdan con la idea, defendida por diversos autores (Borrillo, 2001; Pichardo, 2009; Platero y Gómez Ceto, 2005; Sánchez Sáinz, 2009 y 2010; Wittig, 1978), de que **la**

homofobia o el rechazo a las relaciones homosexuales **es una parte del sexismo que, sobretodo, constriñe a hombres y mujeres en cuanto a los roles que puede desempeñar.**

Estaríamos de acuerdo con Borrillo (2001) cuando plantea que: “En las sociedades profundamente marcadas por la dominación masculina, la homofobia organiza una especie de <<vigilancia del género>>, pues la virilidad debe estructurarse no sólo en función de la negación de lo femenino, sino también del rechazo de la homosexualidad” (Borrillo, 2001: 27). Así, dentro de la socialización del género masculino, la homofobia supone una parte importante del proceso de masculinización de todos los varones (Núñez Noriega, 2007).

Es más, “podríamos decir que <<la heterosexualidad>> es uno de esos rasgos que constituyen la masculinidad ideal” (Sáez, 2005: 145), un hombre, un hombre verdadero, tiene que ser heterosexual, si es homosexual ya no será un hombre, se parecerá a la mujer, será un “*maricón*”.

A este respecto Butler (2001) considera que es la violencia fóbica contra los cuerpos la que une el activismo antirracista con el movimiento antihomofóbico, feminista o transexual. Es decir, habría un intento de monopolizar qué es lo verdaderamente humano y qué no lo es y en esa lucha por monopolizar el concepto de humano los cuerpos y, en concreto el cuerpo del hombre blanco heterosexual representaría el prototipo de normalidad, ostentando los valores y características que encarnan lo verdaderamente humano, de ahí que se usen como sinónimos la palabra humano y la palabra hombre.

Este uso señala que ser humano y ser hombre es lo mismo en nuestra sociedad actual. Así, el lenguaje que empleamos para designar al ser humano es claramente machista, el hombre aparecería como lo normal, lo correcto, el sinónimo de lo “*humano*” y por debajo de él la mujer, el término “*mujer*” que no sería un sinónimo de humano sino el antónimo del hombre.

En definitiva, en una relación directa con el machismo homófobo se encuentra la correlación positiva entre el sexo masculino y mayores niveles de homofobia (Agüero, Bloch y Byne, 1984; D’Áugelli, 1989; D’Áugelli y Rose, 1990; Hogan y Rentz, 1996; Kite, 1984; Long y Millsap, 2008; Pagtolun-An y Clair, 1986; Reinhardt, 1997).

Si la homofobia esta directamente relacionada con el machismo y, por lo tanto, los hombres

son más homófobos que las mujeres (Agüero, Bloch y Byne, 1984; D'Áugelli, 1989; D'Áugelli y Rose, 1990; Hogan y Rentz, 1996; Kite, 1984; Long y Millsap, 2008; Pagtolun-An y Clair, 1986; Reinhardt, 1997), es lógico pensar que en los centros donde se escolariza exclusivamente a hombres los niveles de homofobia sean mayores que en los centros con escolarización mixta. En esta línea, Woody (2003) destaca los niveles más bajos de heterosexismo y homofobia en los centros con escolarización mixta frente a los centros que escolarizan solo a personas del sexo masculino.

Esta relación entre el machismo y la homofobia se puede entrever en determinados ámbitos sociales en los que la mayor presencia, o mayor visibilidad de los varones en detrimento de las mujeres va acompañada de mayores niveles de homofobia, como, por ejemplo, en la gran mayoría de los deportes profesionales (Hawes, 2001; Messner y Sabo, 1994; Mott, 1996; Rotella y Muray, 1991; Wellman y Blinde, 1997) o en determinadas cultural musicales como la música Hip Hop y la música Rap (Amani, 2007; Gilbert y Pearson, 2003).

Vemos, por lo tanto, que las relaciones entre la homofobia y el machismo son complejas y se extienden a ámbitos dispares de la vida lo que señala la importancia de tener en cuenta las relaciones entre ambas variables.

Homofobia y discapacidad

La manera de denominar a las personas con algún tipo de discapacidad o diversidad funcional ha variado considerablemente en los últimos treinta años. Así frente a las definiciones que se centran en describir las carencias de las personas con discapacidad, como la definición de discapacidad de la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la discapacidad y de la Salud de la OMS, publicada en el año 2001, han surgido definiciones que se centran en resaltar los aspectos positivos de las personas con diversidad funcional, intentando no establecer una división entre las personas con diversidad funcional y las personas sin diversidad funcional (Villa y Arnau, 2006).

Hablar de personas con discapacidad o de personas con diversidad funcional no es lo mismo. El primer término está cargado de estigma y es negativo y muchas de las dificultades a las que se enfrentan las personas con diversidad funcional están más condicionadas por **el estigma y**

el etiquetamiento que padecen a nivel social que por las limitaciones concretas que padecen derivadas de su diversidad funcional (Cerrillo, Ruiz, Izuzquiza, De Miguel y De la Herrán, 2006).

Las **investigaciones** que analizan la diversidad afectivo-sexual existente entre las personas afectadas por los diferentes tipos de diversidad funcional son escasas (González Amago, 2005).

Sin embargo, a pesar de la escasez de estudios, los datos apuntan a que **tener una orientación sexual diferente a la heterosexual unida a una diversidad funcional supone una gran dificultad** en la vida de las personas que reúnen estas dos características (González Amago, 2005; Maroto, 2006; Platero y Gómez Ceto, 2007).

Tal y como plantea González Amago (2005) en su ensayo “*Re-inventarse, la doble exclusión: vivir siendo homosexual y discapacitado*”, si la persona con diversidad funcional es, además, homosexual, bisexual o transexual las dificultades a las que se enfrenta esta persona en su vida diaria se multiplican.

De hecho, actualmente se sigue cuestionando el hecho de que las personas con diversidad funcional puedan tener sexualidad, por lo que la posible aceptación de la diversidad afectivo-sexual de estas personas no está, en numerosas ocasiones, ni tan siquiera planteada como una posibilidad (González Amargo, 2005; Maroto, 2006).

En muchas ocasiones si una persona con diversidad funcional muestra una orientación sexual diferente a la heterosexual las personas de su entorno no valoran esta orientación sexual como una opción sino como la única alternativa sexual que tenía esta persona con discapacidad ante la marginación que padecen.

Se tiende a pensar que la persona con diversidad funcional que no mantiene relaciones sexuales heterosexuales, se tiene que conformar con otro tipo de relaciones inferiores, así se utilizan expresiones del estilo “bueno, como la pobre, o el pobre, no ha podido encontrar un marido o esposa pues a lo mejor no ha tenido más remedio” (López González, 2008).

Tal y como hemos tratado en otros apartados este tipo de explicaciones también se aplican al

conjunto de personas, presenten o no una diversidad funcional, que manifiestan una orientación sexual diferente a la heterosexual, pero en el caso de las personas LGBT que presentan algún tipo de diversidad funcional los rechazos hacia sus condiciones se multiplican.

Esta marginación de las personas LGBT con diversidad funcional se da tanto fuera como dentro de los propios colectivos de personas LGBT, ya que las personas LGBT, al igual que el conjunto de la sociedad, margina a las personas con diversidad funcional (González Amago, 2005; Montilla, 2001).

Así, una persona con diversidad funcional es tratada como si fuera menos válida, de hecho ha sido frecuente, y lo sigue siendo, que las personas con diversidad funcional sean llamadas “*personas minusválidas*” o “*personas con minusvalía*”, y con este nombre se denota una manera de pensar y de entender la diversidad funcional que pone el acento en lo que le falta a la persona con diversidad funcional y no en lo que esta persona tiene (Organización Mundial de la Salud, 1996; Parra Dussán, 2004; Sánchez Sáinz 2008b)

Una persona con diversidad funcional no suele ser considerada como una persona con otras cualidades o virtudes, sino que es considerada como una persona que no tienen las cualidades que el resto de las personas tienen (González Amago 2005; Montilla, 2001).

Es desde esta visión de la sociedad en la que el diferente se ve obligado a integrarse, a asemejarse a la mayoría, desde donde podemos ver las conexiones entre la homofobia y el rechazo a las personas con diversidad funcional, así, en ambos casos, se entiende que es el colectivo menos mayoritario el que debe de cambiar y el que tiene el defecto.

La diferencia no se ve como un factor de enriquecimiento, sino como un defecto que hay que intentar enmendar en la medida que resulte posible. En relación con esta visión, de las diferencias existentes entre las personas, en el próximo apartado veremos como a nivel educativo se está tratando de imponer una nueva perspectiva, la idea de la escuela inclusiva (Ainscow, 2001; LOE, 2006), para tratar la diferencia, no como un factor negativo, sino como un factor de enriquecimiento. Ya que los factores que nos hacen diferentes son positivos y enriquecedores, no hay que tratar de eliminarlos, porque la diferencia es un factor de enriquecimiento y no de discriminación (Sánchez Sáinz, 2008a, 2009 y 2010).

Pero mientras se trabaja, a nivel educativo, para que la visión de los factores diferenciadores entre las personas no sean vistos como problemas sino como oportunidades, en la actualidad, tal y como veníamos afirmando, una persona con diversidad funcional que además tenga una orientación sexual diferente a la heterosexual padecerá una doble marginación, un doble rechazo.

Parece, por lo tanto, una obligación, tanto para los estudios sobre la diversidad funcional como para el movimiento social de personas con diversidad funcional o con capacidades diferentes, que empiecen a abordar estos temas (González Amago 2005).

Igualmente, añadiríamos, sería necesario que desde el propio colectivo de personas LGBT se tratasen estos temas de cara a favorecer la integración de todas las personas, con independencia de su orientación sexual y de que padezcan o no una diversidad funcional.

Este tipo de iniciativas ya se están llevando a cabo en España a través de asociaciones como el colectivo “*Sords LGTB*” de Cataluña o el “*Grupo de lesbianas y gays sordos/as*”, activo desde el año 1996, dentro de la asociación COGAM de Madrid. Igualmente se debe destacar, en este sentido, la primera boda homosexual de personas con diversidad funcional auditiva celebrada en España en el año 2007 (AG Magazine, 11 de septiembre de 2007).

Homofobia y clasismo

El clasismo es definido como la “actitud de quienes defienden la discriminación por motivos de pertenencia a otra clase social” (DRAE, 2001), es decir, una persona clasista es aquella que se manifiesta “partidaria de las diferencias de clase o se comporta con fuerte conciencia de ellas” (DRAE, 2001).

La clase social de una persona hace referencia a la posición relativa de esta persona en la sociedad, no tanto por la cantidad de propiedades y bienes que posee la persona sino por el acceso que tiene a estos recursos o el tipo de relaciones sociales que mantiene (Crompton, 1994).

Los estudios señalan que no existiría ninguna relación directa entre determinada clase social y mayores porcentajes de personas LGBT, aunque determinadas prácticas sexuales en determinadas culturas, como el travestismo en México, parecen ser más frecuentes en las clases menos favorecidas, más populares (Castañeda, 1999).

Sin embargo, tal y como apuntábamos en apartados anteriores, pese a que existen personas LGBT entre todas las clases sociales, la mayor visibilización del colectivo LGBT, que ha acaecido desde finales de los años noventa, no ha visibilizado al conjunto de personas LGBT sino, principalmente a aquellas personas, varones homosexuales, con un determinado estatus económico, perteneciente a una clase social media o alta (Villaamil, 2004).

Así, el clasismo se relaciona con el movimiento LGBT en tres sentidos:

- En primer lugar, dentro del propio colectivo LGBT, se tiende a visibilizar a los miembros pertenecientes a las clases media o alta y a rechazar a los miembros del colectivo pertenecientes a las clases bajas (Núñez Noriega, 1999).
- En segundo lugar, a nivel social, se tiende a pensar que no hay personas pertenecientes a clases bajas que sean homosexuales, primando el estereotipo de gay con dinero frente a la diversidad existente dentro del colectivo LGBT (Villamil, 2004).
- En tercer lugar, las personas pertenecientes a clases bajas que, de por sí, se enfrentan en su día a día a situaciones complejas y son vistas como más vulnerables, si son LGBT, al igual que ocurriera con las mujeres, las personas con diversidad funcional o las personas inmigrantes pertenecientes a otras culturas, recibirán un doble rechazo, por su condición de pertenencia a una clase desfavorecida y por su condición de miembro del colectivo LGBT (Sutherland, 2008).

En relación con este último aspecto, en una triangulación peligrosa, el contagio por VIH aparece unido a la homosexualidad y a la pobreza por una doble vertiente, es decir, existen mayores niveles de contagio de VIH entre las personas homosexuales y entre las personas pobres (Castañeda, 1999; Núñez Noriega, 1999; Sutherland, 2008; Villamil, 2004), por lo que las personas LGBT pertenecientes a las clases sociales más desfavorecidas son especialmente vulnerables al contagio del SIDA, ya que los homosexuales de clase media y alta, urbanos y

educados, son más conscientes del riesgo de transmisión, y practican, en mayor medida, un sexo con protección (Castañeda, 1999).

Homofobia y VIH

Sin lugar a duda se puede afirmar que el VIH es y ha sido una de las mayores catástrofes humanitarias que jamás hayamos conocido (Carrascosa y Vila Núñez, 2005), por lo que el análisis de esta enfermedad y su relación con la homofobia es un tema de especial importancia.

Diversas investigaciones han encontrado una correlación positiva entre homofobia y rechazo a las personas con VIH (Angelucci y Ron, 2002).

Bouton y colaboradores (1987), analizaron las relaciones existentes entre la etnia, la homofobia y el miedo al contagio del VIH, encontrando mayores niveles de homofobia y temor al contagio del VIH entre las personas pertenecientes a etnias africanas, hispanas, asiáticos, nativos americanos y caucasianas.

Veinte años después Long y Millsap (2008) replicaron la mencionada experiencia, con el mismo tipo de muestra, encontrando similares resultados, pero, mientras que el temor al contagio del VIH había disminuido entre las personas analizadas, los niveles de homofobia eran más altos.

Estos resultados apuntan en la línea de lo que plantean Bouton y colaboradores (1987), el temor al VIH y la homofobia son dos factores independientes. Aunque son varios los autores y autoras que consideran que la homofobia se ha apoyado y se apoya en argumentos relacionados con el VIH, como la idea, durante muchos años muy extendida entre la población, de que el VIH era una enfermedad que padecían, exclusivamente, las personas homosexuales (Bretton Platts, 2000; Drucker, 2004; Monge Najera, 2007; Sáez, 2005; Villaamil, 2004).

El asociar el VIH con las prácticas LGBT es un factor que aumenta los niveles de homofobia, pero también ha tenido consecuencias positivas como el hecho de que el impacto de la

epidemia del VIH en la industria del espectáculo y las artes también ha ayudado a elevar la conciencia sobre los asuntos de las lesbianas y los gays en estos contextos (Smith, 1983). Es decir, el VIH, de una manera u otra, ha ayudado a visibilizar la situación de las personas LGBT, permitiendo que, en numerosas ocasiones, la población tomara conciencia de las dificultades a las que se enfrenta el colectivo LGBT.

Aunque una consecuencia negativa de esta asociación ha sido que en numerosas ocasiones, a lo largo de la historia y en la actualidad, el miedo al contagio del VIH y el miedo a las personas homosexuales se haya entremezclado y confundido, estableciéndose relaciones causales entre ser homosexual y ser portador del VIH, sin tener en cuenta que otras variables, como el rechazo social, la marginación o la homofobia, podían estar en la base de los mayores niveles de contagio de VIH entre el colectivo de personas LGBT.

Además, el hecho de que se haya entendido el VIH como una enfermedad exclusiva del colectivo LGBT ha llevado a que los estudios y el interés social por encontrar una cura y limitar los contagios de esta enfermedad hayan sido más limitados de lo que hubieran sido si el VIH hubiera sido considerada y tratada como una enfermedad que afectaba al conjunto de la población (Carrascosa y Vila Núñez, 2005).

Homofobia y vejez

Con respecto a las relaciones existentes entre homofobia y vejez, se puede señalar, en primer lugar, que el rechazo a las personas mayores LGBT y la discriminación de las personas con edades avanzadas con independencia de su orientación sexual, es una realidad de nuestra sociedad actual (Petit, 2003; Vinyamata, 2009; Young, 2001), al igual que la homofobia, la xenofobia, el machismo, el rechazo a las personas con diversidad funcional, el clasismo y el rechazo a las personas con VIH.

Así, tal y como afirma Young (2000) podemos decir que: “las modernas formas de racismo, sexismo, homofobia y discriminación en función de la edad y la discapacidad no son supersticiones arrastradas de los tiempos negros que se enfrentaban con la razón iluminista. Por el contrario el discurso científico filosófico moderno explícitamente propone y legitima teorías formales sobre la superioridad racial, sexual y nacional, así como sobre la superioridad

en función de la edad” (Young, 2000: 211).

Es decir el rechazo a las personas mayores, y la exaltación de la juventud que está en la base de este rechazo, no son cuestiones pasadas, sino que, al igual que la homofobia, se han dado a lo largo de la historia y se continúan dando en el momento actual, con el apoyo de la ciencia que ofrece argumentos y pruebas a favor de la inferioridad de las personas mayores y las personas homosexuales tal y como veremos en el apartado destinado a analizar las relaciones existentes entre homofobia y medicina.

La edad avanzada se asocia desde el punto de vista médico a la enfermedad, la fragilidad, la degeneración, la senilidad, la decadencia y, en última instancia, a la muerte (Young, 2000), por ello, si una persona es vieja y además, LGBT, los problemas a los que se enfrentará esta persona a o largo de sus días serán mayores y revertirán una mayor complejidad.

Al igual que ocurriera con los otros factores de exclusión social indicados en los anteriores apartados, las personas mayores LGBT se enfrentan a una doble discriminación y a una serie de dificultades relacionadas con las residencias para ancianos y ancianas en las que impera un ambiente conservador que suele provocar que las personas LGBT oculten su orientación sexual (Vinyamata, 2009), así como con dificultades relacionadas con el cobro de las pensiones de viudedad en las parejas LGBT mayores que no se casaron porque cuando eran jóvenes esta posibilidad no existía (Petit, 2003), o mayores problemas para encontrar a otras personas con las que compartan su orientación sexual (Schifter, 1998).

El análisis realizado a lo largo del presente apartado permite concluir que **pertenecer al colectivo LGBT es un factor de vulnerabilidad**, como lo puede ser el ser mujer o el haber entrado en la vejez. La diversidad afectivo-sexual lejos de ser aceptada como un factor que refleja la diversidad y la riqueza de lo humano, parece suponer, en la sociedad actual, un factor de exclusión social que puede llevar a la persona que pertenece al colectivo LGBT a la marginación y al rechazo.

Igualmente, los diferentes factores de exclusión social enumerados no son mutuamente excluyentes, es decir, que existen personas que, por ejemplo, pueden ser mujeres, mayores, vivir en ambientes rurales y ser homosexuales, lo que les va a suponer enfrentarse,

diariamente, a situaciones de rechazo y marginación relacionadas con su condición de mujer, mayor y homosexual que vive en un ambiente rural (Boston Women's Health Book Collective, 2000).

Entender que las personas LGBT pueden poseer además otras características relacionadas con otros factores de exclusión social, como la xenofobia, el clasismo o el machismo, permite ampliar la visión de las personas que forman parte del colectivo LGBT así como las dificultades a las que estas personas se enfrentan a diario “<<gay>> significa varones blancos con sustanciosos ingresos y sin cargas, punto. Percibir a las personas gays de esta forma permite ignorar que algunas de nosotras somos mujeres y personas de color, y de clase trabajadora, y pobres, y con discapacidad, y viejas” (Smith, 1983: 64).

Tal y como plantea Smith (1983) o, más recientemente, Ortega (2005), estas interacciones entre diferentes factores de exclusión social nos permiten concebir grupos especialmente vulnerables dentro del colectivo LGBT, grupos que van a requerir una especial atención por encontrarse en lo que Lorde llamó la “encrucijada de las diferencias” (Lorde, 1992), grupos cuyo rechazo deberá ser especialmente trabajado en los programas que se realizan para prevenir la homofobia.

5.2. Homofobia y disciplinas científicas

Varios autores han analizado de qué manera la homofobia se ha legitimado desde los diferentes ámbitos del saber científico y cómo, desde las diferentes disciplinas de este saber, se han ido desarrollando teorías homófobas que, de una manera explícita o implícita, suponen un rechazo a la homosexualidad y una legitimación de las relaciones heterosexuales (Borrillo, 2001; Córdoba García, 2005; Foucault, 1976, 1986 y 1987; Pichardo, 2009; Romero Bachiller, 2005; Villaalmlil, 2005).

La actual visión de la sexualidad que pasa por ser natural no deja de ser una construcción cultural que se traduce en una opinión dominante al respecto de la sexualidad, opinión dominante que se ha ido construyendo durante más de dos siglos de discursos médicos, psiquiátricos, morales y jurídicos que nos disponemos a analizar en el presente apartado.

En concreto, siguiendo a Borrillo (2001), Foucault (1976, 1986 y 1987) y Sáez (2008), consideramos relevante establecer la relación entre la homofobia y disciplinas científicas como la medicina, la psicología y la antropología y los argumentos homófobos que a través de estas diferentes disciplinas se han empleado.

Pasamos, a continuación, a desarrollar estas ideas:

Homofobia y medicina

La medicina contribuyó, durante el siglo XIX, a rechazar la homosexualidad, legitimando las relaciones heterosexuales como normales frente a otro tipo de relaciones que pasaron a ser consideradas como “*insanas*” o “*enfermas*” (Borrillo, 2001; Foucault, 2008; Platero y Gómez Ceto, 2007; Sáez, 2008).

Borrillo (2001) cita a dos médicos Ulrichs (1825-1895), y Kertbeny (1824-1882), ambos pertenecientes al siglo XIX, como principales mentores de la “medicalización de la vieja idea de sodomía” (Borrillo, 2001: 65).

Primero la medicina y después la psiquiatría contribuyeron a fraguar la idea de la homosexualidad como una enfermedad que iba contra la teoría de la adaptación de las especies de Darwin (1809-1882) y Russel Wallace (1823-1913), en pleno auge en aquella época (Schifter, 1998).

Una persona homosexual era lo más alejado de un ser que lucha por la supervivencia siguiendo sus instintos. El hombre y la mujer homosexuales estaban condenados a la extinción y contribuían con sus prácticas no naturales a extinguir la especie humana.

Por ello, desde las ciencias médicas se difunde la idea de que la homosexualidad es una enfermedad que la persona porta desde el nacimiento, una enfermedad genética y contra natura (Sáez, 2008).

Así, Ulrichs (Ulrichs, Kertbeny, Hirschfeld, 2007), que era homosexual (Peña García, 2004), defendía la idea de que los hombres homosexuales eran mujeres en cuerpos de hombres y de

esta manera el machismo y la homofobia se unían en un discurso común: los homosexuales varones reunían todos los defectos que se le atribuía a la mujer en aquella época, incluso corporalmente los rasgos de los hombres homosexuales se asemejaban a los de las mujeres y no a los de los varones (Borrillo, 2001).

Aunque para algunas autoras y autores Ulrichs (Ulrichs, Kertbeny, Hirschfeld, 2007) es considerado como un pionero de la lucha por los derechos de las personas LGBT (Clarke et al., 2010; Kennedy, 1988; Peña García, 2004; Woods, 1998), lo cierto es que en base a estos argumentos, el objetivo de la medicina con respecto a los homosexuales, desde finales del siglo XIX, fue curarles, reorientando su deseo sexual hacia las personas del sexo contrario (Borrillo, 2001; Foucault, 1976, 1986 y 1987; Sáez, 2008).

En la actualidad se puede afirmar que la homofobia tiene consecuencias clínicas negativas en las prácticas del personal sanitario (Bartlett, King y Philips, 2001; King y Bartlett, 1999; Friedman y Downey, 1994; Kan et al., 2009; Mc Coll, 1994).

Entre las consecuencias que citan las diferentes investigaciones, revierte una especial importancia el que la homofobia pueda provocar en los profesionales de la medicina un rechazo al contacto físico con sus pacientes LGBT, rechazo con graves consecuencias para la salud de este colectivo y, por consiguiente, de una manera indirecta, para el conjunto de la población (Baker, 1991). Asimismo la homofobia que padecen las personas LGBT también puede generar que las propias personas LGBT no se atrevan a compartir con su médico o médica aspectos importantes para su propia salud relativos, por ejemplo, a su vida sexual.

Igualmente existirían autores y autoras que desde la “teoría queer”, denuncian el tratamiento médico y cirujano que se le da a las personas intersexuadas, tratamiento que nos permite entrever claramente la ideología que sustenta las prácticas médicas y que defiende la idea del sexo como un rasgo binario, impuesto desde el nacimiento y estable (Butler, 2001; Chase, 1998; Preciado, 2003).

“Con los avances en anestesia, cirugía, embriología y endocrinología, la medicina del siglo veinte se desplazó desde el simple etiquetado de los cuerpos intersexuales a las más intrusivas prácticas de «fijarlos» para que se conformasen a un sexo diagnosticado y verdadero” (Chase, 1998: 88).

Bajo la lógica de esta ideología que entiende el sexo como un rasgo binario, masculino o femenino, varón o hembra, hombre o mujer, impuesto desde el nacimiento y estable, si una persona no nace con un sexo claramente distinguible, deberá ser operada de inmediato con las terribles consecuencias que esta operación puede tener para su desarrollo psíquico, ya que esta persona, cuando tenga capacidad para ello, vivirá la operación como una imposición y su sexo como una elección arbitrario que el personal médico le impuso en base a criterios como la mayor facilidad que entraña la cirugía para crear un órgano sexual femenino frente a las dificultades que entraña la cirugía para crear un órgano sexual masculino (Butler, 2001; Chase, 1998).

De igual manera, la ciencia médica no sólo transmite una ideología homófoba en relación al tratamiento que da a las personas intersexuadas, también la medicina ha colaborado, y colabora, en la consolidación de una visión estereotipada de lo que significa ser hombre y ser mujer, imponiendo una serie de características que las personas pertenecientes a uno u otro sexo deben cumplir.

Tal y como plantea el activista transexual Martínez Méndez (2005), “dicen que todos los bebés parecen iguales, pero al nacer ya se ocupa la familia de indicar bien claro su sexo mediante el nombre, la ropa, los pendientes, los juguetes o el color de los pañales. **Se hipersexualiza a los bebés con una saturación de género.** Primero la clase médica, luego la familia y después la sociedad en su conjunto modulan unos clichés de comportamiento férreos de los que es difícil salir” (Martínez Méndez, 2005: 113).

No sólo se opera a las personas que nacen intersexuadas, sino que también, ante la presión médica, social y familiar las personas que no se sienten parte del sexo con el que nacieron deciden, en numerosas ocasiones, operarse, “pienso que las personas transexuales sentimos la necesidad de modificar nuestro cuerpo debido a esta fuerte presión hacia los modelos establecidos e interiorizados también por nosotros/as” (Ramos Canto, 2005: 134).

De estos ejemplos podemos deducir que la homofobia existente en la ciencia médica alcanza aspectos muy diferentes y afecta, de una manera u otra, a la concepción de la sexualidad que posee el conjunto de la sociedad y cada uno de sus miembros, incluidos los miembros del colectivo LGBT (Mobacker, 2005).

Homofobia y psicología

La psicología científica, que surgió de la medicina (García Vega, Moya Santoyo y Rodríguez Domínguez, 1997), ha mantenido y en parte mantiene, un discurso homófobo (Borrillo, 2001; Cantor y Pilkington, 1992; Foucault, 1975).

Dentro del apartado psicología y homofobia podemos analizar **diferentes tipos de homofobia**. Así, podemos analizar la homofobia existente **en las diferentes teorías psicológicas**, la homofobia existente **entre los profesionales de la psicología**, los psicólogos y psicólogas, y la homofobia existente **en el currículum de la carrera universitaria** de psicología y los **docentes que la imparten**.

Con respecto al primer aspecto señalado, son numerosos las críticas vertidas a las **teorías psicológicas** que han tratado de explicar el desarrollo sexual en el ser humano. Así, en relación con las teorías psicoanalíticas y cognitivo-conductuales, podemos afirmar que habría una parte de los miembros del colectivo LGBT que rechazan la homofobia existente en estas teorías psicológicas.

Así, autores representativos del movimiento LGBT como Borrillo (2001) o Foucault (1976, 1986 y 1987), critican duramente las ideas de Freud (1973, 1981a y 1981b) y Lacan (1981 y 1995), principales referentes de las **teorías psicoanalíticas**, a los que tachan de homófobos, mientras que otros autores se muestran más reacios a este tipo de críticas (Butler, 2001 y 2009; Castañeda, 1999; Sáez, 2008).

El empleo que hacen los psiquiatras psicoanalíticos de términos como “*inversión*” o “*perversión*” puede estar en la base de esta interpretación de sus textos como homófobos.

Freud (1981a) habla de invertidos para referirse a los homosexuales, pero lo hace en una época en la que los términos empleados para hablar de las personas homosexuales eran términos como “*degenerados*” que hacían alusión a la degeneración neurológica, cognitiva e irreversible que, se consideraba, padecían estas personas. El mismo Freud (1981a) argumenta varios hechos que demuestran, en su opinión, que los invertidos no pueden ser considerados degenerados ya que las personas homosexuales que él conocía no manifestaban ninguna anomalía que viniera a señalar una posible degeneración nerviosa.

Así, leyendo los textos freudianos, desde su perspectiva histórica y social, se puede entrever el gran respeto de Freud (1973, 1981a y 1981b) hacia la homosexualidad, concebida por él como un tipo de orientación sexual más que, al igual que la heterosexualidad, debía ser explicada por la llamada ciencia psicológica (Braunstein y Fuks, 2008).

Al igual que a Freud (1973, 1981a y 1981b), a Lacan (1981 y 1995) le han criticado el empleo que hace del término “*perversión*” para hablar de la homosexualidad, en concreto de la homosexualidad femenina (De Lauretis, 1994). Sin embargo, analizando los principales textos lacanianos, se puede entrever una visión de la sexualidad como perversa en función del posicionamiento del sujeto con respecto al deseo y no en función de su orientación sexual (Evans, 1997).

Igualmente, junto a la crítica hacia la teoría psicoanalítica estarían los autores y autoras (Butler, 2001 y 2009; Sáez, 2008) que también desde el movimiento LGBT, y en concreto desde la teoría queer, se reconocen deudores de las ideas desarrolladas por la teoría psicoanalítica. Así, habría varias ideas que la teoría queer recoge del psicoanálisis, como la existencia de un deseo innombrable, la importancia de la imaginación y la proyección en el otro para la constitución del deseo o el lenguaje como un elemento esencial en la constitución de la persona y el inconsciente.

En relación con la homofobia de las teorías psicológicas es necesario que analicemos, junto a la homofobia de las teorías psicoanalíticas, la homofobia de las **teorías cognitivo-conductuales**.

Son numerosos los autores y autoras que han criticado la homofobia de las teorías cognitivo-conductuales (Borrillo, 2001; Butler, 2001; Cantor y Pilkington, 1992; Lucas Matheu y Cabello Santamaría, 2007), principalmente por considerar la homosexualidad como algo aprendido y minoritario provocado por causas como el incesto, un abuso sexual o haber tenido una familia homoparental (Cameron, 1995), de lo que se deduce que si una persona aprende a ser homosexual por sucesos como los anteriormente expuestos, podrá repetir lo que ha vivido y cometer incesto o abusos sexuales con sus hijos (Cameron, 1995).

También han sido duramente criticadas por homófobas, las terapia de conversión conductistas destinadas a transformar a las personas homosexuales en heterosexuales, muy empleadas durante el siglo XX y todavía en uso entre muchos profesionales (Borrillo, 2001; Cantor y Pilkington; Lucas Matheu y Cabello Santamaría, 2007; Platero y Gómez Ceto, 2005).

En relación con la **homofobia existente entre los profesionales de la psicología clínica**, Keffala y Stone (1999) encontraron mayores niveles de rechazo, por parte del psicoterapeuta, hacia las personas homosexuales infectadas de VIH que hacia las personas heterosexuales con la misma infección.

Estos mismos resultados fueron hallados por otros autores como Hayes y Eras un año después (2000), replicando el mismo experimento y reafirmando la idea de que la homofobia existente entre algunos profesionales de la psicología puede derivar en un peor trato para el paciente que acude a tratamiento.

En relación con la homofobia existente en los **estudios de psicología**, Cantor y Pilkington (1992) realizaron un análisis del currículum de la carrera de psicología para valorar contenidos homófobos, para el mencionado análisis designaron a los estudiantes de posgrado de psicología identificados como gays, lesbianas o bisexuales (N=79).

Estos casi ochenta estudiantes señalaron una alta cantidad de contenidos homófobos existentes en las programaciones de las diferentes asignaturas que habían cursado a lo largo de su carrera.

Fernández Garrido (2005) denuncia la difusión de textos con un claro contenido homófobo, así como de comentarios homófobos en las clases de determinados profesores de la facultad de Psicología de la UCM (Fernández Garrido, 2005).

Estas actitudes y conductas homófobas se traducían en una visión de la persona homosexual como una persona enferma a la que se podía curar mediante la aplicación de *técnicas aversivas* (Fernández Garrido, 2005), como pueden ser los electroshocks, los refuerzos o castigos o las desensibilización sistemática. La misma autora resalta la invisibilidad existente en torno a la homofobia universitaria y las dificultades que esta invisibilidad suponen para la lucha contra este tipo de discriminación.

Así pues, vemos que en la relación entre la homofobia y la psicología, la homofobia afecta tanto a las teorías psicológicas, como a los psicólogos y psicólogas y a la formación que estos profesionales reciben en la universidad.

Homofobia y antropología

La antropología social y cultural ha hecho de las relaciones familiares una de sus principales áreas de estudio, lo que le ha llevado a analizar en el marco del parentesco la organización social de los distintos grupos sociales (Pichardo, 2009). Así, el estudio del tipo de relaciones que se establecen entre los miembros de una determinada cultura ha posibilitado a la antropología establecer categorías que le han permitido ordenar su objeto de estudio.

Desde esta visión de la ciencia antropológica, la diversidad afectivo-sexual supone un aspecto importante, a considerar por la antropología en general y la antropología del parentesco en particular.

La homofobia que se relaciona con la antropología vendría a deslegitimar la diversidad afectivo-sexual por considerarla una regresión a un estadio inferior de la evolución, en comparación con la heterosexualidad, única orientación sexual que permitiría y garantizaría la continuación de la especie humana (Borrillo, 2001).

Siguiendo esta línea argumental, cualquier cultura que contemple relaciones no exclusivamente heterosexuales entre sus miembros es considerada inferior, primitiva, como un paso anterior en la evolución de esta cultura a una cultura superior.

Así, entre las visiones homófobas de la antropología existentes en los finales del siglo XIX, está la idea de que, en los pueblos más primitivos y salvajes, la homosexualidad es más frecuente que en las sociedades más desarrolladas. En esta línea, autores como Burton (1885) o Ellis (1901) asociaron degeneración racial y cultural con degeneración sexual, elaborando teorías en las que señalaban determinados países y zonas del planeta como especialmente “degenerados” y con porcentajes más altos de homosexuales (Romero Bachiller, 2005).

Estos argumentos, que sirven para legitimizar únicamente las relaciones heterosexuales, suponen también una determinada visión de las relaciones de parentesco y de las familias. Por ello, desde la homofobia antropológica “la concepción de la familia y las relaciones de parentesco como una realidad natural o biológica constituye una ideología que presenta a la familia nuclear heterosexual como el ideal de organización social inscrita en la naturaleza y que, por tanto, debe ser protegido por la ley” (Pichardo, 2009: 31).

Las relaciones homosexuales son vistas, desde la homofobia antropológica, como un deslizamiento hacia la sinrazón individual y hacia la locura social (Borrillo, 2001), las personas LGBT son vistas como los responsables de la destrucción de la civilización.

Sin embargo esta visión reducida de la diversidad afectivo-sexual parte de un principio falso, de la idea de que una persona homosexual, por el hecho de sentir atracción hacia las personas de su mismo sexo, rechaza a las personas del sexo contrario y rechaza la posibilidad de reproducirse.

Afirmar que la homosexualidad puede llevar a la destrucción de la especie humana supone aceptar que la orientación sexual no heterosexual implica también un rechazo a la paternidad o a la maternidad y un rechazo a las personas del sexo contrario, ideas que no son aplicables al conjunto de personas que se engloban dentro del colectivo LGBT, personas que pueden no manifestar rechazo hacia las personas del sexo contrario al suyo, ni tienen por qué rechazar la reproducción y la posibilidad de ejercer de padres o madres. Aunque suele ser frecuente que a nivel social se tienda a considerar a las personas homosexuales como personas que han optado por no tener hijos, que no querían tener hijos, porque sino no habrían optado por una orientación sexual que no les permite tener descendencia.

Así, vemos como, desde numerosas teorías antropológicas, se ha perpetuado la idea de que las opciones sexuales que se alejen de la heterosexualidad son primitivas, salvajes y degeneradas, lo que permite deducir que si las personas LGBT fueran más numerosas se extinguiría la especie humana.

5.3. Homofobia y religiones

Una mención aparte merece el análisis de la influencia que han tenido algunas religiones mayoritarias en relación con la homofobia. A lo largo de la historia, y en el momento actual, las manifestaciones de rechazo a la diversidad afectivo-sexual por parte de la religión católica y la religión musulmana han sido frecuentes (Borrillo, 2001; Foucault, 1976).

Si nos centramos en el **catolicismo** por ser esta la región mayoritaria en España (Tamayo, 2005) es importante distinguir a este respecto la iglesia católica, como organismo internacional, el catolicismo como institución, de las personas fieles a la religión católica. Así, la homofobia de los fieles tendría más que ver con las ideas que, desde el catolicismo como institución, se transmiten.

Por ello, aunque diversas investigaciones nos permiten afirmar que existe una correlación positiva entre las personas que manifiestan homofobia y las personas que se consideran pertenecientes a la religión católica (Balkin, Schlosser, Levitt, 2009; Cameron y Ross, 1981; De Pitta y De Santis, 2005; Hansen, 1982; Herek, 1984; Kubicek et al., 2009; Larsen, Cate y Reed, 1983; Larsen, Reed y Hoffman, 1980; Plugge-Foust y Strickland, 2000; Swant et al., 2008), consideramos de especial importancia, en la presente investigación, analizar las fuentes de la que emana la homofobia del creyente que no es otra que la propia institución católica.

Si analizamos la institución que representa la iglesia podemos afirmar junto a Tamayo (2005) que: “La iglesia católica es una de los organismos internacionales que más veces se ha pronunciado públicamente sobre la homosexualidad, y la mayoría de ellas, por no decir siempre, en contra, con tonos negativos y condenatorios” (Tamayo, 2005: 38).

Por ello no es de extrañar que los colectivos de personas LGBT manifiesten entre sus prioridades y principales objetivos la lucha contra la homofobia que ejerce diariamente la religión católica.

No en vano de la religión católica surgen, en numerosas ocasiones, los principales argumentos que emplean las personas que rechazan la diversidad afectivo-sexual (Borrillo, 2001; Foucault, 1976). El empleo de argumentos con una base religiosa para justificar el rechazo hacia la diversidad afectivo-sexual se ha dado en la actualidad y a lo largo de la historia, por

ello es lícito afirmar, como hace Borrillo (2001) que “los argumentos precursores de una hostilidad meditada hacia los gays y las lesbianas emanan de la tradición judeo cristiana” (Borrillo, 2001: 45)

Así, frente a la cultura griega clásica en la que la homosexualidad era aceptada como un tipo de amor posible, bajo la influencia del cristianismo la cultura clásica romana empezó a rechazar y reprimir las relaciones homosexuales (Borrillo, 2001; Foucault, 1975; Mira Nouselles, 2002).

Lamentablemente, pese a que en la actualidad la Iglesia ha pedido perdón por los crímenes que a lo largo de la historia ha apoyado contra determinados colectivos desfavorecidos como los judíos o los esclavos, todavía no se ha mostrado arrepentida de su maltrato a las personas homosexuales a lo largo de la historia. Y aunque su manera de tratar al colectivo LGBT haya cambiado, la homofobia católica permanece. Así, ya no es cuestión de enviar a las personas LGBT a la hoguera, sino de acogerles con compasión procurando que, en el mejor de los casos, se curen y se vuelvan heterosexuales, y, en el peor de los casos, puedan vivir en la abstinencia, sin mostrar su orientación sexual (Borrillo, 2001).

Por ejemplo, en la carta que el cardenal Ratzinger escribe en 1987 a los obispos católicos sobre la homosexualidad se afirma que “la particular inclinación de la persona homosexual, aunque en sí no sea pecado, constituye, sin embargo, una tendencia, más o menos fuerte, hacia un comportamiento intrínsecamente malo desde el punto de vista moral. Por ese motivo la inclinación misma debe ser considerada objetivamente desordenada. Quienes se encuentran en esta condición deben, por tanto, ser objeto de una particular solicitud pastoral, para que no lleguen a creer que la realización concreta de tal tendencia en las relaciones homosexuales es una opción moralmente aceptable” (Congregación para la Doctrina de la Fe, 2007: 1).

Es decir, el entonces cardenal Ratzinger, con el visto bueno de Juan Pablo II y las principales figuras del catolicismo español, viene a destacar la gran importancia que tiene concienciar a las personas homosexuales de lo inaceptable que resultaba su opción sexual desde el punto de vista moral.

Este rechazo a la homosexualidad se basa, fundamentalmente, en dos argumentos, el primero que, si dios creo al hombre y a la mujer, fue con la intención de hacer ambos sexos

complementarios, y, el que segundo, la homosexualidad anula el plan de dios en relación a la sexualidad y su fin único y exclusivo que es la reproducción (Tamayo, 2005).

Esta homofobia católica afecta especialmente a los creyentes homosexuales que acaban internalizando un discurso homóforo, que tacha de inmoral una parte esencial de su persona, su orientación sexual (Kubicek et al., 2009).

A este respecto Balkin, Schlosser y Levitt (2009) encontraron mayores niveles de homofobia entre los creyentes católicos que iban a misa, frente a los creyentes no practicantes. En relación con estas variables, existiría una correlación positiva entre homofobia y conservadurismo (Ernulf e Innala, 1987; Young y Whertvine, 1982) e igualmente se da una correlación positiva entre homofobia y autoritarismo (Larsen, Reed y Hoffman, 1980; Altemeyer, 1998; McFarland y Adelson, 1996; Whitley y Lee, 2000).

La justificación de esta correlación puede estar en el hecho de que la homosexualidad es percibida, por determinados sectores religiosos, como una amenaza a los valores tradicionales. Por ello no sorprende que también se hayan encontrado niveles más altos de homofobia en otras religiones como la **musulmana** (Balkin, Schlosser, Levitt, 2009; Halstead, 2006) la diferencia, para Petit (2003), estaría en que, mientras desde el catolicismo ya no se arremete físicamente contra las personas homosexuales, en algunos países de religión mayoritariamente musulmana se sigue lapidando o ejecutando públicamente a las personas por cuestiones que tienen que ver con su orientación sexual (Petit, 2003).

Tanto el Corán como la Sharia, los libros que recogen las implicaciones y deducciones que del Corán se desprenden, condenan taxativamente las relaciones entre personas del mismo sexo, así, en nueve países de religión mayoritariamente musulmana, como son Arabia Saudí, Pakistán, Irán, Mauritania, Sudán, Somalia y Yemen, las relaciones homosexuales pueden ser castigadas hasta con pena de muerte (Martín Romero, Rodenas y Villamil, 2007).

Mientras que en el resto de países de mayoría musulmana, las relaciones homosexuales se castigan con penas de cárcel, multa o castigos corporales, existiendo sólo dos países de mayoría musulmana, Turquía y Líbano, que poseen movimientos homosexuales organizados, mientras que en sólo uno de ellos, Turquía, las personas LGBT cuentan con amparo legal (Martín Romero, Rodenas y Villamil, 2007).

Por ejemplo, en un país de mayoría musulmana como es Egipto, en el año 2001 fueron condenados, por hallarse en un bar de ambiente homosexual, veintiún hombres, acusados, entre otros cargos, de “desprecio a la religión” (Amnistía Internacional, 2001).

Esta situación de desamparo legal puede estar en la base de la falta de estudios en torno a la homosexualidad en los países musulmanes y la escasa visibilidad que tiene el movimiento LGBT en estos países (Martín Romero, Rodenas y Villamil, 2007).

Así, podemos concluir este apartado desatando la preocupante homofobia existente en las dos religiones más mayoritarias en Europa, la religión católica y la religión musulmana, sobretodo en lo que respecta a las instituciones que gobiernan estas religiones y se encargan de adoctrinar a sus fieles.

6. CAUSAS DE LA HOMOFOBIA

Son muchos los autores y autoras que han trabajado en torno a la homofobia y sus posibles causas, causas que se investigan en la actualidad, siendo varias las teorías, que desde las diferentes perspectivas científicas, intentan abordar este fenómeno.

Así, habría explicaciones que relacionan la homofobia con factores como el **desconocimiento de personas LGBT** (Álvarez et al., 1995; D'Áugelli, 1989; D'Áugelli y Rose, 1990; Hansen, 1982; Lance, 1987; Patoglu y Clair, 1986; Plugge-Foust y Strickland, 2000), el hecho de pertenecer a **ambientes rurales** (Leis, 2003; Schifter, 2004; Serrano Martínez, 2005; Torpe, 1996; Ulrika, 2005), el **nivel de estudios** (Álvarez et al., 1995; Hudson y Ricketts, 1980; Torres y Peña, 2000), la **edad** (Angelucci y Ron, 2002; Álvarez et al., 1995; Ballester, 2005; Basilio Muñoz, 1996; Leis, 2003), el **sexo masculino** (Agüero, Bloch y Byne, 1984; D'Áugelli, 1989; D'Áugelli y Rose, 1990; Hogan y Rentz, 1996; Kite, 1984; Long y Millsap, 2008; Pagtolun-An y Clair, 1986), la **cultura de procedencia** (Ballester, 2003; Barrientos y Cárdenas, 2010; Berna, 2010; Botero, 1980; Campoy Carbera, 1999; Careaga y Sierra Cruz, 2006; Craske, 2007; Foster, 2000; Hernández, 2005; Lara y Mateos, 2006; Lumsden, 1994; Mogrovejo Aquise, 2004; Moradi et al., 2010; Núñez Noriega, 2007; Pichardo, 2009; Schulte, 2002; Serrano Martínez, 2005; Sternberg, 2000; Zhang, 1999), las **dudas sobre la propia**

orientación sexual de la persona homófoba (Adams, Wright y Lohr, 1996; Young, 1990) y la **ideología política** (Barbosa, Torres, Silva, Khan, 2010; Birken, 1997; Mohr y Rochlen, 1999; Young-Bruehl, 1996).

Pasamos, a continuación, a analizar cada una de estas posibles causas y las investigaciones que, en relación a las mismas, se han realizado.

6.1 Homofobia y desconocimiento de personas LGBT

Varios autores y autoras (Álvez et al., 1995; D'Áugelli y Rose, 1990) encontraron menores niveles de homofobia entre las personas que conocían a otras personas LGBT.

Sin embargo este resultado puede estar influido por el hecho de que las personas con niveles más altos de homofobia rechacen en mayor medida los contactos con personas LGBT (Álvez et al., 1995; D'Áugelli, 1989; D'Áugelli y Rose, 1990; Hansen, 1982; Lance, 1987; Patoglu y Clair, 1986).

Así, podemos afirmar que **el rechazo a las personas LGBT y la falta de contacto con personas LGBT son dos aspectos mutuamente relacionados**, dos variables mutuamente influenciadas, entre las que es **difícil discernir la causa de la consecuencia**.

En relación con esta afirmación, la teoría del contacto social (Farley, 1982) plantea que, a través del contacto con las personas u objetos que generan la fobia, la persona dejará de tener rechazo hacia el objeto fóbico, pero que el mayor rechazo fóbico supone un mayor alejamiento inicial del objeto fóbico.

Con respecto a la homofobia los resultados de las investigaciones son contradictorios a este respecto (Lance, 2002), ya que mientras algunos autores sostiene que el contacto entre personas heterosexuales y homosexuales aumenta la homofobia (Warren, 1980), son más numerosos los estudios empíricos que han encontrado que la interacción social la disminuye (Herek, 1984; Lance, 1987 y 1992; Plugge-Foust y Strickland, 2000; Stevenson, 1990; Walters, 1994).

Por lo tanto podemos concluir, en relación a la homofobia y el desconocimiento de personas LGBT, que **el contacto con personas LGBT disminuye la homofobia** y que cuanto mayores sean los niveles de homofobia mayor será el rechazo a mantener contacto con personas LGBT.

6.2. Homofobia y ambiente rural

Si la homofobia y el conocimiento de personas LGBT tienen una correlación negativa es lógico pensar que en los ambientes rurales, donde el número de habitantes y por lo tanto de personas LGBT es menor, las personas serán más homófobas que en zonas donde el número de habitantes sea más numeroso.

En esta línea son numerosos los autores y autoras que describen mayores niveles de homofobia en **ambientes rurales** que en ciudades (Leis, 2003; Schifter, 2004; Torpe, 1996).

Todos los estudios que han tratado esta relación vendrían a señalar, como posibles explicaciones a esta correlación, los menores niveles de estudios de las personas que habitan las zonas rurales y los menores contactos que estas personas tienen con personas LGBT (Leis, 2003; Schifter, 2004; Torpe, 1996), lo que vendría a confirmar la **relación existente entre la homofobia y el rechazo a lo desconocido**.

Otro dato hallado en las investigaciones relativas a esta cuestión vendría a señalar que la homofobia existente en las zonas rurales es **más explícita que en las zonas urbanas**, lo que a su vez lleva a las personas LGBT que habitan en zonas rurales a ocultar su sexualidad en mayor medida dadas las posibles represarías que la visibilización de su sexualidad les puede acarrear (Lara y Mateos, 2006).

Sin embargo, existen autores que rechazan la idea de que en las zonas rurales las personas sean más homófobas que en las zonas urbanas “Muchos sostienen el mito de que es imposible ser gay en un ambiente rural, porque la gente del campo tiene más prejuicios y es más difícil ser tú mismo. Afirmando que hay prejuicios en todos los sitios. Afirmando que los queer urbanos también tienen prejuicios contra la gente del campo. Quizás es más una cuestión de anhelo de pertenencia. Un deseo de no estar más tiempo solo, de no ser la única persona con una

orientación sexual o identificación de género diferente. Al menos para muchas personas que conozco ésta es la razón por la que se mudaron” (Ulrika, 2005: 160).

Lo que vendría a plantear Ulrika (2005) es que la homofobia existiría de igual manera en ambientes rurales y urbanos, pero los apoyos y ayudas a las personas LGBT, y por lo tanto, de alguna manera, el menor grado de homofobia percibida, sería mayor en los ambientes urbanos, lo que motivaría la inmigración a la ciudad de muchas personas pertenecientes a zonas rurales (Serrano Martínez, 2005).

Así pues, en lo relativo a la relación existente entre la homofobia y los ambientes rurales se puede señalar que los niveles de homofobia son similares o mayores en las zonas rurales en relación con las zonas urbanas, siendo la homofobia existente en las zonas rurales más explícita que en las urbanas y contando las personas LGBT de zonas rurales con un menor apoyo lo que genera que la homofobia percibida por las personas LGBT que habitan zonas rurales sea más explícita.

En esta línea en el último estudio realizado por el INJUVE (2011) sobre homofobia en el sistema educativo, se viene a señalar el mayor porcentaje de homofobia en entornos con poblaciones pequeñas, con independencia de que estos entornos sean rurales o urbanos (INJUVE, 2011).

6.3. Homofobia y nivel de estudios

Tate, (1995) replicó la experiencia, anteriormente citada, de Torpe (1996) pero con el alumnado de la carrera de Trabajo Social, analizando si había mayores niveles de homofobia entre aquellos alumnos y alumnas que procedían de ambientes rurales y aquellos alumnos y alumnas que procedía de ambientes urbanos.

Los resultados hallados en su investigación no mostraron diferencias significativas entre los alumnos y alumnas procedentes de zonas rurales y urbanas.

Estos últimos resultados vendrían a señalar que, en cuanto a los niveles de homofobia, es más importante el nivel de estudios de la persona analizada que la procedencia rural o urbana de la

misma.

Esas ideas irían en la línea de los resultados encontrados en otras investigaciones en los que las personas más jóvenes y con mayor nivel de estudios manifiestan menores niveles de homofobia (Álvez et al., 1995; Hudson y Ricketts, 1980; Torres y Peña, 2000).

A este respecto se plantea una cuestión compleja, ya que los resultados de las investigaciones anteriormente citadas, que analizaron la relación entre homofobia y nivel de estudios, señalaban que un mayor nivel de estudios disminuía los niveles de homofobia a pesar de que estos estudios no suponían una formación específica en la prevención de la homofobia, sino que aportaban conocimientos en otros campos, cultura general (Álvez et al., 1995).

Es decir, un **mayor nivel de formación redunda en un menor grado de homofobia**, con independencia del tipo de formación recibida.

6.4. Homofobia y edad

La edad es “otro elemento imprescindible para comprender la violencia homofóbica” (Núñez Noriega, 2007: 246), por ello la variable edad es un aspecto que ha sido estudiado desde dos perspectivas, en primer lugar, analizando los niveles de homofobia en función de la edad de la persona LGBT a la que se dirige la homofobia y, en segundo lugar, analizando los niveles de homofobia en función de la edad del sujeto que manifiesta la homofobia, de la persona homófoba.

El primero de los aspectos ya fue analizado en el apartado destinado a las relaciones existentes entre la homofobia y otros factores de exclusión social, por lo que en el presente apartado nos centraremos en el análisis de las relaciones causales entre la homofobia y la edad de la persona homófoba.

Así, con respecto al segundo aspecto señalado, los datos de los diferentes estudios realizados arrojan resultados contradictorios. Son varias las investigaciones que habrían encontrado menores niveles de homofobia entre las personas más jóvenes (Angelucci y Ron, 2002; Álvez et al., 1995), pero también existirían investigaciones que vendrían a señalar los mayores

niveles de homofobia entre la población de edades menos avanzadas (Ballester, 2005; Leis, 2003).

En este sentido Álvarez y colaboradores (1995) encontraron mayores porcentajes de personas homófobas entre las personas con edades comprendidas entre los treinta y los cincuenta y nueve años (44%), que entre las personas con edades comprendidas entre los diez y ocho y treinta años (18%) o las personas mayores de sesenta años (33%).

Estos datos vendrían a señalar que, a partir de los sesenta años los niveles de homofobia disminuyen, lo que puede ser explicado en base a **argumentos** como los planteados por autores como Basilio Muñoz (1996) que consideran como la razón fundamental de esta disminución el hecho de que la homofobia entre las personas con edades comprendidas entre los treinta y los sesenta años es una manera de **reafirmar su orientación sexual**, mientras que en las personas mayores de sesenta años esta reafirmación de su identidad sexual no sería necesaria.

En relación con estas ideas otros autores como Ballester (2005) vendrían a señalar las edades comprendidas entre los diez y los quince años como las más homófobas ya que es precisamente en esa etapa cuando la persona debe de definir su orientación sexual y puede sentir más dudas a este respecto.

Quizá todos estos resultados, aparentemente contradictorios, nos vendrían a señalar que **la homofobia se da en todas las edades, modificándose sólo los tipos de manifestaciones homófobas**, que podrán ser más o menos sutiles en función de la edad y otras variables relevantes en relación al sujeto que manifiesta la homofobia.

6.5. Homofobia y sexo

Tal y como apuntábamos en el apartado destinado a analizar las relaciones entre la homofobia y el machismo, se han encontrado diferencias entre varones y mujeres en cuanto a sus niveles de homofobia.

Así, el rechazo al contacto social con personas LGBT es mayor en hombres que en mujeres (Borrillo, 2001). Aspecto éste que hace plantearse la posibilidad de que fuera el sexo lo que podría estar relacionado con el hecho, anteriormente apuntado, de que los hombres manifiesten mayores niveles de homofobia que las mujeres.

Analizando, específicamente, la homofobia en los varones, se han encontrado mayores niveles de homofobia en hombres que no tenían relaciones de amistad íntimas con otros hombres (Devlin y Cowan, 1985), este último aspecto vendría a explicar el hecho anteriormente señalado de que los hombres heterosexuales, generalmente más homófobos que las mujeres, rechacen en mayor medida que las mujeres el contacto con personas LGBT.

6.6. Homofobia y origen étnico o cultural

Con respecto a la variable origen étnico y cultural, al igual que ocurriera con la variable edad, su estudio en relación con la homofobia puede hacerse desde dos perspectivas, en primer lugar, analizando los niveles de homofobia en función del origen étnico y cultural de la persona LGBT a la que se dirige la homofobia y, en segundo lugar, analizando los niveles de homofobia en función del origen étnico y cultural del sujeto que manifiesta la homofobia, de la persona homófoba.

Con respecto a la primera perspectiva señalada, la misma ha sido abordada dentro del análisis realizado sobre las relaciones entre homofobia y xenofobia, en este mismo apartado.

En relación a los niveles de homofobia y el origen étnico o cultural de la persona homófoba, las diferentes investigaciones se han centrado en dos aspectos diferentes: la homofobia existente en diferentes culturas y la homofobia de los inmigrantes procedentes de diferentes culturas.

En relación a la homofobia existente en función del país, se puede afirmar que los niveles de homofobia pueden variar en función del país que se analice. En este sentido Zhang (1999) argumenta que las personas de origen chino son más homófobas debido a la cultura feudal, patriarcal y pseudo polígama que existe en este país cuya situación está cambiando mucho en los últimos años dado el impulso económico que está teniendo **China**.

Mientras que otros autores y autoras denuncian los altos niveles de homofobia existentes en los **países latinoamericanos** en general (Craske, 2007), o en países latinoamericanos como Cuba (Lumsden, 1994), Nicaragua (Ballester, 2003; Sternberg, 2000), México (Careaga y Sierra Cruz, 2006; Hernández, 2005; Lara y Mateos, 2006; Mogrovejo Aquise, 2004; Núñez Noriega, 2007), Argentina (Campoy Carbera, 1999) o Chile (Barrientos y Cárdenas, 2010)

Igualmente los niveles de homofobia de la población inmigrante pueden variar en función de la cultura de origen de la misma, Moradi y colaboradores (2010) encontraron que las personas de **origen africano** que vivían en Estados Unidos, tenían niveles más altos de homofobia internalizada y eran menos propensos a mostrar su orientación sexual en público.

En esta línea Schulte (2002) encontró similares niveles de homofobia en los estudiantes de secundaria de **Estados Unidos**, con independencia de su color de piel, aunque los estudiantes de origen africano expresaban en mayor medida en público su homofobia y obtenían niveles más altos de homofobia explícita.

Con respecto a la homofobia existente en los inmigrantes de origen latinoamericano los datos de las investigaciones realizadas en España y Estados Unidos vienen a señalar que, en general, manifiestan mayores niveles de homofobia que los existentes entre la población de acogida (Serrano Martínez, 2005; Pichardo, 2009).

De igual manera, en **España**, se han encontrado mayores niveles de homofobia entre los jóvenes de origen rumano y marroquí, niveles que se justifican, en parte, por los ambientes homófobos que estos jóvenes suelen habitar (INJUVE, 2011).

En último lugar es importante señalar que dentro de un mismo país, las diferencias en función de la etnia de la persona pueden reportar diferencias en los niveles de homofobia de la misma.

En este sentido en España destaca la homofobia existente dentro del colectivo de personas gitanas y la difícil situación del colectivo LGBT de origen gitano que debe enfrentarse a la homofobia existente en su propio colectivo. Así, aunque son escasas las investigaciones a este respecto, podemos afirmar que la cultura gitana es especialmente homófoba, aspecto lógico y esperable si tenemos en cuenta el carácter patriarcal y conservador característico (Berna,

2010)

Se puede afirmar, por lo tanto, que existen culturas más homófobas que otras, así, los resultados de la última encuesta del **INJUVE** (2011), con población de quince a veintinueve años, vendrían a señalar que el factor que más influye en el grado de homofobia de la persona encuestada es el origen étnico o cultural, por encima de la religión o la ideología política de la persona.

Así, esta situación de altos niveles de homofobia que existen en determinados continentes, países y culturas ha generado que muchas personas del colectivo LGBT de estos orígenes étnicos y culturales hayan inmigrado a países europeos y norteamericanos buscando una mayor integración y unos menores niveles de rechazo hacia su orientación sexual (Serrano Martínez, 2005; Foster, 2000).

Tal y como plantea Serrano Martínez (2005), podemos afirmar que: “La verdadera brecha cultural entre Occidente y los países en vías de desarrollo es el sexo, como demuestra el antagonismo que existe entre las actitudes de ambos ante el divorcio, el aborto, la igualdad de género y los derechos de los homosexuales” (Serrano Martínez, 2005: 26).

Para Serrano Martínez (2005) estas diferencias culturales tendrían que ver con el mayor desarrollo económico de los países occidentales y el consiguiente acceso de la mujer al mercado laboral, aspecto clave en la disminución del machismo y, por lo tanto, tal y como venimos señalando, de la homofobia.

Así, es de esperar que el mayor desarrollo económico de los países vaya redundando en menores niveles de homofobia. Por ello, en esta línea, varios autores y autoras señalan que el mayor desarrollo que están teniendo los países latinoamericanos está influenciando en un menor grado de machismo y una mayor tolerancia hacia las sexualidades alternativas en estos países (Craske, 2007; Lumsden, 1996).

Aunque no se puede dejar de apuntar, en relación con todo lo expuesto, que existiría un grupo de investigadores e investigadoras que manifiestan sus dudas en relación a la idea de que las culturas occidentales y norteamericanas sean menos homófobas que el resto de culturas, así, para estos autores, los niveles de homofobia serían similares en los diferentes países,

existiendo sólo cambios culturales en las manifestaciones de la homofobia (Botero, 1980; Foster, 2000).

6.7. Homofobia y dudas sobre la propia orientación sexual

Adams, Wright y Lohr (1996) realizaron una investigación en Estados Unidos en la que demostraban que las personas que mostraban más actitudes homófobas en un cuestionario eran las que posteriormente más atracción sexual sentían cuando contemplaban imágenes de relaciones homosexuales.

Así, las dudas con respecto a la propia orientación sexual que cada persona deberá responderse a lo largo de su vida son resueltas de una manera violenta mediante la homofobia que niega y condena cualquier orientación sexual que no sea la heterosexualidad, “cualquiera puede convertirse en gay, especialmente yo, por lo tanto, la única manera de defender mi identidad es darme la vuelta con una repugnancia irracional” (Young, 1990: 246).

La homofobia ahorra a la persona homófoba todas las dudas con respecto a su orientación sexual, “como si la especie velara en el individuo para no dejarlo avanzar demasiado por el camino de la tolerancia, la duda inteligente, el vaivén sentimental. En un punto dado nacía el callo, la esclerosis, la definición: o negro o blanco, radical o conservador, homosexual o heterosexual” (Cortazar, 2005: 142). Así, es más fácil ser homófobo que no serlo, ahorra dudas, acorta el camino del pensamiento.

No hay que olvidar a este respecto que en las primeras descripciones de la homofobia tanto Smith (1970) como Weinberg (1972) hacían referencia a la homofobia como un tipo de respuesta que las personas tenían ante el temor de ser tomados por homosexuales.

Así, en relación con este factor causal está otro factor causal anteriormente analizado en este apartado, la edad, aspecto igualmente relacionado con la construcción de la identidad y la orientación sexual de cada individuo (López, 2005). Relacionando ambas variables podríamos afirmar que en las edades en las que existen mayores dudas sobre la propia orientación sexual las personas son más homófobas, como una manera de reafirmar su normalidad, es decir, su heterosexualidad.

6.8. Homofobia e ideología política

Son numerosos los estudios que han relacionado a determinadas ideologías políticas con elevados niveles de homofobia.

En concreto numerosas investigaciones han encontrado una correlación positiva entre elevados niveles de homofobia e ideologías políticas cercanas a la derecha conservadora (Barbosa, Torres, Silva, Khan, 2010; Birken, 1997; Mohr y Rochlen, 1999; Young-Bruehl, 1996).

En este sentido autores como Birken (1997) plantean la idea de que, ante la desaparición del comunismo y la extensión global del capitalismo, las ideologías políticas cercanas a la derecha más conservadora se han visto obligadas a buscar otras causas o motivos contra los que luchar y en numerosas ocasiones han encontrado en el rechazo a la homosexualidad una nueva causa o motivo de lucha común y de unión entre ellos.

Es decir, las ideologías políticas afines a la derecha más conservadora han establecido la homosexualidad como el mal de los tiempos actuales, como en otros tiempos fue el comunismo (Birken, 1997).

En relación con los pensamientos de Birken (1997), Young-Bruehl (1996) plantea que el rechazo a la homosexualidad se sustenta, en entornos sociales y políticos que promueven la homofobia y dan argumentos a las personas homófobas que manifiestan estos prejuicios.

Para Young-Bruehl (1996), la homofobia, al igual que el antisemitismo, el sexismo y el racismo, son actitudes de rechazo ante la diversidad basadas en prejuicios con un claro correlato ideológico y político que las sustenta y apoya.

Otros autores como Barbosa, Torres, Silva, Khan (2010) encontraron recientemente una correlación elevada y positiva entre las ideologías políticas más conservadoras, la religión católica y el rechazo a las personas homosexuales en un estudio realizado sobre más de cien inmigrantes latinos en Estados Unidos.

En general, los autores y autoras que relacionan a las ideologías más conservadoras con

elevados niveles de homofobia consideran que también existe una relación entre estas ideologías y la pertenencia a la religión católica (Barbosa, Torres, Silva, Khan, 2010; Birken, 1997; Mohr y Rochlen, 1999; Young-Bruehl, 1996).

En este sentido el último estudio realizado por el INJUVE (2011) sobre la homofobia en el sistema educativo vendría a corroborar estos datos, cuanto más conservadora es la ideología de una persona, más homófoba es esta persona.

Como **conclusión de este apartado** podemos afirmar que las causas de la homofobia son muy diversas y están mutuamente relacionadas, así, el desconocimiento de personas LGBT estaría directamente relacionado con el hecho de vivir en ambientes rurales o el origen étnico y cultural, lo que a su vez podría estar relacionado con unos menores niveles de estudios. Igualmente la variable edad se relaciona con el número de personas LGBT que se conocen, el nivel de estudios de la persona y las dudas sobre la propia orientación sexual.

Estas relaciones entre los diferentes factores causales, tan características de las ciencias sociales (González Casanova et al., 1999), dificultan el establecimiento de relaciones lineales que nos permitan explicar la homofobia de una manera simple. Las múltiples variables analizadas y sus complejas relaciones permiten entrever la homofobia como un factor complejo y múltiplemente influenciado e interrelacionado con otros factores y variables que determinan las diversas manifestaciones de la homofobia.

Para Consuegra (2004) la homofobia sería un tipo de “fobia social, aprendida en los procesos de socialización y aprendizaje, que provoca, en la persona homófoba, odio y repulsión en lugar de miedos” (Consuegra, 2004: 143).

Es importante apuntar que la referencia de Consuegra (2004) a la fobia social se aleja de la definición que establece el DSM con respecto a este tipo de fobia. Por la definición que da al respecto parece que la autora se refiere con el término de fobia social al origen de esta fobia y no tanto al contexto en el que esta fobia se desarrolla.

Es decir, con el término refiere la etiología del trastorno y no el contexto en el que el trastorno se desarrolla. Consuegra (2004) considera la homofobia como una consecuencia fruto de la

cultura en la que se desarrolla la persona y las características de la sociedad en la que esta persona se socializa y aprende a convivir.

En la misma línea, considerando la homofobia como una consecuencia de la cultura y los procesos del aprendizaje, están las explicaciones que consideran la homofobia como un tipo de prejuicio que hemos analizado cuanto se ha explicado el término “**homoprejuicio**” en apartados anteriores de la presente investigación.

Entender la homofobia como un prejuicio supone aceptar que la homofobia aparece como una respuesta que tiene la persona cuando desconoce a otras personas homosexuales, es decir, que es el desconocimiento de otras personas miembros del colectivo LGBT el que lleva a la persona homófoba a rechazar a las personas LGBT.

Así, todas las variables analizadas en relación a las posibles causas de la homofobia, el origen étnico o cultural, la procedencia rural o urbana, el nivel de estudios, la edad, la cultura de origen, el desconocimiento de personas LGBT y las dudas sobre la propia identidad sexual, estaría relacionada con el desconocimiento de la realidad LGBT, de los problemas que tienen, de la variedad de personas que están dentro de las siglas LGBT, de su historia y de sus reivindicaciones.

Es por ello que no sorprenden los resultados de la encuesta realizada por el INJUVE en el año 2011, encuesta de la que se extrae, entre otras conclusiones, la idea de que **la población es homófoba más por desconocimiento que por convicción** (INJUVE, 2011), de ahí la **importancia de la formación en diversidad afectivo-sexual desde los centros de enseñanza**.

A la luz de lo expuesto parece lícito, por lo tanto, analizar, como haremos en el siguiente apartado, los diferentes tipos de homofobia.

7. LA HOMOFOBIA EN LOS CENTROS DE ENSEÑANZA

Que **la homofobia existe en los centros de enseñanza** es una realidad que se conoce desde hace más de treinta años (Agustin, 2009; Airton, 2009; Anon, 1989; Athanases y Comar,

2008; Ayvazo y Sutherland, 2009; Bagley y Tremblay, 2000; Baker, 1991; Bontempo y D'Augelli, 2002; Brosa, 2008; Buston y Hart, 2001; Butler, Alpaslan, Strumpher y Astbury, 2003; D' Augelli, Hersherberger y Pilkington, 2001; Elsbree, 2002; Epstein y Jonson, 2000; Evans, 1998; Ferfolja, 2003; Ferfolja y Robinson, 2004; Fernandez Garrido, 2005; Franck, 2002; Garchitorena, 2009; Generelo y Pichardo, 2005; Goodman, 2005; Hogan y Rentz, 1991; INJUVE, 2011; Jenninngs, 1999; Khayatt, 1992; Kissen, 1996; Lambda, 2008; Lugo, 1997; Mancintosh, 2007; Mills, 2004; Norman, 2004; Olson, 1987; Pettijohn y Walzer, 2008; Page y Liston, 2002; Pichardo, 2009; Platero, 2010; Platero y Gómez Ceto, 2007; Rivers, 2001 y 2004; Rivers y Cowie, 2006; Robinson y Ferfolja, 2002; Romero, 2006; Russell y Joyner, 2006; Sánchez Sáinz, 2008a, 2009 y 2010; Santero, Gabriel y Conde, 2010; Simonis, 2005; Stevenson, 1990; Swank., Raiz., Faulkner., Faulkner y Hesterberg, 2008; Tacks, 2006; Tamam y Diler, 2001; Teixeira-Filho y Marretto, 2008; Van De Ven, 1999; Walters, 1994; Walton, 2004; Wells, 1989; Woody, 2003; Young., Whertvine, 1982; Wynee, 2008; Zwahr-Castro, 2005).

A través del lenguaje y las prácticas institucionales, en los diferentes niveles y espacios educativos, se transmite la idea de la heterosexualidad (Epstein y Johnson, 1994) como un valor positivo frente al resto de prácticas sexuales y tanto el profesorado, como el alumnado, las familias y el personal de administración y servicios (PAS) pueden ser víctimas de la homofobia (Pichardo y Generelo, 2005).

Salisbury y Jackson (1996) señalan que en las escuelas **los roles de géneros son negociados, controlados y renegociados**. De esta manera la escuela también contribuye a la formación y consolidación de los roles de género establecidos (McCormack y Gleeson, 2010).

Pero, a diferencia de la homofobia existente a nivel social, podemos afirmar siguiendo a Pichardo (2009) que **la homofobia que se da en todos los ámbitos de la vida de una persona, en los centros de enseñanza se expresa y reproduce con más fuerza**.

Por ello, en el presente apartado, pretendemos analizar las principales características del acoso por homofobia en los centros de enseñanza y las consecuencias que el mismo tiene sobre el alumnado, el profesorado, las familias y el personal de administración y servicios.

Pasamos, a continuación, a desarrollar los apartados señalados.

7.1. Características del bullying homofóbico

Con el término **bullying homofóbico** (Agustín, 2009; Platero, 2010) se designa un tipo específico de acoso que se caracteriza, en general, por la intención de hacer daño físico o psicológico a la víctima, la reiteración de las conductas de acoso y el desequilibrio de poder entre la víctima y el agresor que hace a la víctima impotente para salir de la situación de bullying por sí sola (Agustín, 2009).

Platero (2010) lo define como “comportamientos violentos por los que una persona se expone repetidamente a la exclusión, el aislamiento, la amenaza, los insultos y las agresiones, tanto por parte de sus iguales (una o varias personas que están en su entorno más próximo), como por personas adultas, en una relación desigual de poder” (Platero, 2010: 4).

Por su parte Agustín (2009) lo define como “cualquier tipo de agresión verbal, física o social entre estudiantes que bien está destinada a atacar a determinadas personas por su orientación sexual real o percibida o la de algún familiar o amigo de la víctima, o bien se produce con otra motivación (por ejemplo: aumentar el estatus en el grupo), pero se ampara en la supuesta orientación sexual de la víctima por considerarla especialmente vulnerable” (Agustín, 2009: 84).

Actualmente se considera que **el acoso por homofobia es un tipo de acoso específico** (Pichardo, 2009; Sánchez Sáinz, 2008a, 2009 y 2010, Generelo y Pichardo, 2005) que presenta **tres características fundamentales**: la invisibilización de sus víctimas, su ausencia de apoyos y la normalización de las agresiones.

Pasamos a desarrollar los rasgos señalados:

La **invisibilización** supone que cuando se da una agresión homófoba se esconde el carácter homófobo de la misma (Pichardo, 2009) y se centra la atención en otros aspectos no directamente relacionados con la homofobia.

Así, esta invisibilización lleva a que las agresiones por homofobia en los centros de enseñanza sean catalogadas, por los medios de comunicación, las familias, el profesorado o el alumnado, como agresiones, sin especificar los motivos de este tipo de agresión.

Un ejemplo de esta invisibilización se observa en el hecho de que en los dos estudios recientes sobre el acoso escolar realizados en España no consideran ni analizan el acoso homofóbico (Serrano e Iborra, 2005; Defensor del Pueblo–UNICEF 2006) pese al conocimiento que se posee sobre la existencia del mismo y la misma situación se da en Canadá (Wallton, 2004) o Reino Unido donde la homofobia se trata desde las políticas de igualdad pero no en los programas contra el acoso escolar (Adams, Cox y Dusan, 2004).

Igualmente esta invisibilización de la homofobia afecta al alumnado, el profesorado, las familias y el personal de administración y servicios LGBT que intentan pasar desapercibido, invisible, para evitar ser agredido, desarrollando una vida paralela fuera del ámbito educativo, en espacios donde se sienten más libres para expresarse, principalmente a través de foros y redes sociales dentro de Internet (Platero, 2010).

Estas dificultades que encuentra tanto el profesorado, como el PAS, el alumnado, las familias LGBT para visibilizar su condición sexual está directamente relacionado con el **horizonte de la injuria** (Eribon, 2004; Generelo y Pichardo, 2006; Pichardo, 2009), concepto que hace referencia al temor que sienten las personas con determinadas características al observar que otras personas con las que comparten esas características han sido agredidas por tener esas mismas características.

De una manera implícita cada injuria, cada agravio o cada agresión que padece una persona en un centro de enseñanza por ser LGBT marca un horizonte, una barrera, un límite que hace que otras personas LGBT que también están en ese centro de enseñanza opten por no visibilizar su condición sexual ante la posibilidad de sufrir ellos también una nueva agresión.

Por todo ello, la **ausencia de apoyos** es una realidad que padecen los estudiantes, las familias, el PAS y el profesorado LGBT los cuales encuentran grandes dificultades para encontrar apoyos en los centros educativos.

Las personas que padecen el acoso homofóbico en los centros de enseñanza se encuentran en numerosas ocasiones sin ninguna clase de apoyo procedente del ámbito educativo y este hecho está directamente relacionado con el **contagio del estigma**.

El término estigma hace referencia al “desdoro, afrenta, mala fama” (DRAE, 2001), mientras que el concepto “*contagio del estigma*” desde las ciencias sociales se hace referencia al temor que experimentan las personas cuando sienten que al defender a otra persona que está siendo agredida van a terminar siendo identificadas con los rasgos negativos por los que había sido agredida la persona a la que van a defender (Goffman, 1963).

El contagio del estigma hace referencia, en lo relativo a la homofobia, al temor que experimenta una persona de ser considerada homosexual por el hecho de defender la homosexualidad (Herrero Brasas, 2001; Generelo y Pichardo, 2006; Pichardo, 2009).

Si una persona sufre acoso homofóbico en su centro de enseñanza el temor al contagio del estigma puede hacer que el resto de personas de su centro de enseñanza no le defiendan al presuponer que si le defienden sufrirán también el acoso homofóbico y su propia orientación sexual o su propia identidad de género será puesta en cuestionamiento.

Esta ausencia de apoyos derivada del temor al contagio del estigma supone una de las mayores dificultades que desde los colectivos LGBT existen para encontrar aliados que luchan contra la homofobia (Del Valle, Folguera, García Sáinz, Nieto, Pichardo y Ramos, 2006).

“El homosexual sufre en soledad el ostracismo vinculado a su homosexualidad, sin ningún apoyo de su entorno y muchas veces en un ambiente familiar también hostil. Por ello es más fácilmente víctima del desprecio de si mismo y de una violencia interiorizada que le puede conducir hasta el suicidio” (Borrillo, 2001: 43).

Es decir, la ausencia de apoyos, el aislamiento de la persona homosexual, le lleva a rechazarse a si mismo y así, fruto de este aislamiento la víctima del acoso será cada vez más débil y la persona que la está agrediendo cada vez más fuerte en esta relación de poder desigual en la que se avala cualquier tipo de agresión (Foucault, 1975).

La **normalización de las agresiones homófobas** consiste en considerar la homofobia como un tipo de violencia tolerable, ante la que no sería necesario reaccionar (Generelo y Pichardo, 2006; Pichardo, 2009).

Tal y como señalan Page y Liston (2002) o Pichardo (2009) esta normalización está presente todos los días en la calle e, igualmente, en los medios de comunicación, cuando los insultos y agresiones hacia las personas LGBT no son considerados como tales, ni reciben el rechazo que recibirían otro tipo de agresiones.

Es decir, la normalización de las agresiones homófobas está directamente relacionada con la invisibilización de la homofobia

7.2. Consecuencias de la homofobia

Aunque la homofobia que se da en los centros de enseñanza ataca al conjunto del alumnado, el profesorado, las familias y el PAS, es decir, al conjunto de personas que confluyen en los centros de enseñanza, a cada uno de estos colectivos les afecta de una manera diferente, por ello, destinamos los siguientes apartados a la exposición de las principales características específicas de la homofobia que padece el alumnado, el profesorado, las familias y el PAS en los centros educativos.

En el alumnado

Cuando trasladamos la homofobia al alumnado de los centros educativos aparece el acoso escolar homofóbico, un grave problema de salud pública (Espelage y Sweater, 2008).

La **edad media** del alumnado que comienza a sufrir el acoso homofóbico es de **diez años y medio**. Es relevante señalar que la orientación sexual no está definida en esa edad y que la **duración media de las agresiones es de cinco años** (Rivers, 2004).

Este tipo de acoso específico se da principalmente en los **espacios menos vigilados del centro**, el patio, los baños o vestuarios (Coll-Planas, Bustamante y Missé, 2009; Jennings, 1999) y las agresiones suelen ser perpetradas por grupos de compañeros (Rivers y Cowie, 2006).

Dependiendo de la etapa educativa estas agresiones varían. Así, mientras que en Educación

Infantil (EI) y Educación Primaria (EP) la ruptura de los patrones de género frente a las actividades de juego o escolares son motivo de burla, discriminación y agresión (Goldfarb, 2006), estas formas de acoso se magnifican al llegar a la ES aunque los tres tipos de homofobia, la cognitiva, la conductual y la afectiva, se dan en los centros de enseñanza en las diferentes etapas educativas.

Las características de la homofobia anteriormente analizadas, su invisibilización, su normalización y la ausencia de apoyos de las víctimas, afecta especialmente al alumnado que padece la homofobia.

Así, en numerosas ocasiones, el alumnado que padece la violencia homofóbica se encuentra solo, sin el apoyo del profesorado ni de sus familia (Platero, 2010; Generelo y Pichardo, 2005; Sánchez Sáinz, 2008a, 2009 y 2010).

El profesorado, en ocasiones considera que la homofobia es una actitud que aparece naturalmente en el desarrollo de los jóvenes (Kayak y Kahily, 1996). Así, tienden a no considerar como insulto el empleo de términos peyorativos como “maricón”, pensando que su empleo es algo normal en los jóvenes (Generelo y Pichardo, 2005).

Igualmente, la falta de apoyos en el alumnado víctima del acoso homofóbico es una de las principales dificultades a la que se enfrentan estos alumnos porque a diferencia de los alumnos y las alumnas que sufren acoso por cuestiones como el origen étnico y cultural, el alumnado que es agredido por homofobia en numerosas ocasiones deberá informar a su familia, amigos o al profesorado de su orientación sexual antes de explicarles el acoso que está padeciendo (Pichardo, 2009), y en la gran mayoría de los casos no encontrará apoyo dentro de su ámbito familiar (Cochran, Stewart y Cauce, 2002).

Esta explicación sobre su orientación sexual la tendrá que dar seguramente el alumnado antes de recibir apoyo por parte de sus familia y del profesorado, aunque el alumno o la alumna que reciba el acoso por homofobia no tiene porque ser LGBT ni tiene porque tener clara su orientación sexual, tal y como veíamos al comienzo de este apartado cuando especificábamos que el acoso por homofobia no solo se da hacia las personas LGBT sino que también se da hacia cualquier persona que se asocie con el colectivo LGBT o se **salte los roles de género** socialmente establecidos (Borrillo, 2001; Pichardo, 2009; Platero y Gómez ceto, 2005;

Sánchez Sáinz, 2008a, 2009 y 2010; Wynee, 2008).

Otros autores y autoras resaltan la **disminución del rendimiento académico** y el **aumento del abandono escolar** (Carneiro, 2009; Ferfolja, 1998, 2003; Norman, 2004; Pichardo, 2009; Wynee, 2008) como consecuencia de la fobia al centro de enseñanza que desarrollan los alumnos y alumnas víctimas del acoso homofóbico (Douglas et al., 1999) y la mayor posibilidad de padecer trastornos mentales (ILGA Europe, 2006).

Así, podemos afirmar que la homofobia **afecta a todos los ámbitos del desarrollo humano** del estudiante, el psicológico, el físico, el social y el económico (Gómez Arias, 2004).

Las consecuencias de la homofobia internalizada que padece el alumnado que es víctima de la homofobia se relacionan con el deseo de **cambiar** la propia orientación sexual, la **desvalorización** de su propia imagen y el rechazo hacia otras personas LGBT (Beaty, 1999; Coleman y Ramafedi, 1989; Gonsiorek, 1988; Miranda y Storms, 1989; Mohr y Fassinger, 2000; Rubio, 1999; Savin-Williams, 2001; Sophie, 1987 citado por Carneiro, 2009),

Algunos autores diferencian entre las consecuencias de la homofobia a **corto plazo** y a **largo plazo**, encontrando que con el paso de los años las personas que padecen acoso por homofobia pueden terminar desarrollando síntomas relacionados con el síndrome de estrés postraumático (Adams, Cox y Dunstan, 2004; Elliot & Kilpatrick, 1994; Rivers y Cowie, 2006).

En esta línea Rivers y Cowie (2006) realizaron un estudio longitudinal de tres años de duración con alumnado que había sufrido acoso por homofobia y encontraron que más de la mitad de los jóvenes evaluados tenía previsto hacerse daño o suicidarse en el momento que estaban siendo acosados, y que el **40% se había auto agredido** al menos una vez. Al hacerse adultos, estos jóvenes presentaban, en el 17% de los casos, el síndrome de estrés postraumático, aunque la mayoría de los participantes no difirieron significativamente de los grupos de comparación en términos de auto-estima y tenían una actitud positiva hacia su orientación sexual.

En relación con las consecuencias a corto y largo plazo otro aspecto de gran importancia son los **insultos y descalificaciones** que se dan en los centros en relación a la orientación sexual y

al que anteriormente hacíamos alusión. El hecho de que estos insultos se den desde la EP, antes de que el alumnado haya desarrollado su orientación sexual, tiene graves consecuencias ya que **condiciona la construcción de la identidad sexual**, no solo de la persona agredida, sino también de los que oyen aquellos insultos (Plumier, 2001).

Siguiendo a Platero (2010) podemos afirmar que, frente al acoso por homofobia, el alumnado que lo padece tiende a responder en base a alguna o varias de las siguientes cinco estrategias:

- Ocultarse, intentando pasar desapercibido en el aula, tratando de intervenir lo menos posible en los asuntos de clase.
- “Hipervisibilizarse”, soportando y respondiendo a las agresiones de una manera agresiva.
- La “feminización a demanda” en el caso de las mujeres o la “masculinización a demanda” en el caso de los hombres, es decir, adoptar aspectos relativos al rol de género que, por no haber asumido, propiciaron el acoso.
- Convertirse en alumno o alumna modelo, obteniendo calificaciones brillantes que distraigan la atención de los aspectos por los que están siendo acosados.
- Buscar redes de socialización paralelas, principalmente a través del uso de las nuevas tecnologías (Espelage y Sweater, 2008).

Otros estudios vienen a señalar cómo la homofobia y los roles de género condicionan la elección del plan de estudios del alumnado afectando a la elección de materias optativas como el francés en el caso de los alumnos (Bissau y Wierzalis, 2008), por considerar que estudiar francés es propio de mujeres o de homosexuales.

Por último es necesario citar la más grave de las consecuencias de la homofobia, el **suicidio** entre adolescentes. Aunque en España no se han realizado investigaciones a este respecto sí se poseen datos sobre investigaciones en otros lugares que permiten afirmar que el acoso por homofobia puede terminar provocando el suicidio de la víctima de dicho acoso.

Así, este incremento del riesgo de suicidio en el alumnado LGBT se ha encontrado en otras regiones como Australia y Nueva Zelanda (Allison et al., 2001), México (Hernández, 2005), Inglaterra (Trenchard y Warren, 1984), Irlanda (Bagley y Tremblay 2000; D’Augelli, Herchberger y Pilkington 2001), Noruega y Portugal (Pereira, 2001; Rodrigues, 2010; Teixeira-Filho y Marretto, 2008) y Estados Unidos (D’ Augelli, Hersberger y Pilkington,

2001; Garofalo et al., 1998; Lugg, 1997; Page y Liston, 2002; Remafeti et al., 1991; Russel y Joyner, 2001; Tamam y Diler., 2001; Wynee, 2008; Zwahr-Castro, 2005) y nos permite afirmar que las tasas de suicidio entre los adolescentes homosexuales es mayor que entre los adolescentes heterosexuales (Erwin, 1993; Ferfolja y Robinson, 2004; Krusk, 1991; Millard, 1995; Pereira, Leal y Maroco, 2009; Remafedi et al., 1991; Rivers y Cowie, 2006).

Por último, es importante destacar las denuncias de algunas autoras (Weibley, 2010) acerca de la escasa atención que se le da a las consecuencias de la homofobia en las jóvenes alumnas lesbianas, los alumnos y alumnas bisexuales y el alumnado transexual. Es decir, Weibley (2010) denuncia que los estudios sobre la homofobia en el alumnado se centran, en su gran mayoría, en los jóvenes varones homosexuales descuidando al resto de colectivos que confluyen en el movimiento LGBT.

Así pues **podemos concluir este apartado** relativo a las consecuencias de la homofobia en el alumnado de los centros de enseñanza afirmando que la homofobia es un grave problema para la convivencia en los centros al suponer un tipo de violencia que de una manea directa o indirecta afecta al conjunto del alumnado, tanto a corto como a largo plazo.

Pero lamentablemente, a pesar de las graves consecuencias que este tipo de violencia tiene en el conjunto del alumnado, la **violencia homofóbica tiende a ser normalizada y sus víctimas tienden a estar invisibilizadas y aisladas**.

En el profesorado

Son escasos los estudios que analizan las consecuencias de la homofobia en el profesorado y los que sí las analizan, lo hacen desde la perspectiva de averiguar si el profesorado LGBT muestra abiertamente su orientación sexual en su centro de enseñanza así como los despidos que esta visibilización de su orientación sexual o identidad de género pueden acarrear. Por todo ello el nivel de desarrollo de este apartado en comparación con el apartado destinado al análisis de la homofobia en el alumnado es más limitado y menos complejo.

Entre los estudios realizados al respecto podemos citar el trabajo recientemente publicado por De Palma y Atkinson's (2009) en el que se estudia la situación del profesorado homosexual

de EP. Los resultados de su estudio, en el que entrevistaron a 72 profesores y profesoras, señalan que solo uno de los 20 docentes homosexuales de la muestra, había salido abiertamente del armario en su centro de enseñanza.

La mayoría de los profesores y profesoras homosexuales entrevistados por De Palma y Atkinson's (2009) expresaron su **temor a posibles represalias**, por parte de los familiares del alumnado, si manifestaban abiertamente su condición sexual.

Similares resultados habían encontrado Tucker y colaboradores (2000) en una investigación en la que analizaron la situación de las personas homosexuales en diferentes ámbitos laborales, entre ellos el educativo.

Tucker y colaboradores (2000) concluyeron que las personas homosexuales que trabajaban en los centros de enseñanza tendían a invisibilizar su orientación sexual ante el temor a sufrir agresiones y el miedo a perder su puesto laboral.

Seguramente la falta de estudios e investigaciones relativas a las consecuencias de la homofobia en el profesorado de los centros educativos esté motivada por la **escasa visibilización** del profesorado LGBT y la **ausencia de investigaciones** que establezcan el porcentaje de docentes LGBT.

Así, muchas profesoras y profesores LGBT manifiestan un gran **temor a hacer pública** su orientación sexual, lo que les lleva a **separa su vida privada de su vida pública** con la intención de no ser discriminados ni por sus compañeros y compañeras ni por el alumnado o las familias (Clarke, 1996; Khayatt, 1992; Kissen, 1996; Lugg, 1997; Olson, 1987), siendo conscientes de las consecuencias que puede tener su orientación sexual en su promoción profesional (Ferfolja, 1998, 2003).

Igualmente, muchos docentes LGBT señalan la dificultad que tienen a la hora de visibilizar su orientación sexual, debido a la alta frecuencia con la que se relaciona homosexualidad y pedofilia (Evans, 1998) y, en la misma línea, podemos intuir que todos los prejuicios e ideas infundadas relacionadas con el colectivo LGBT afectan al profesorado LGBT a la hora de decidir ocultar su orientación sexual o su identidad sexual en su centro de enseñanza. Estas relaciones entre ser LGBT y determinados aspectos negativos que en anteriores apartados

veámos descontextualizadas adquieren, al aplicarse al profesorado LGBT, unas consecuencias mucho más visibles y graves.

Es decir, que el hecho de asociar a los varones gays con la pedofilia (Castañeda, 1999), el libertinaje o la promiscuidad (Petit, 2003), las enfermedades de transmisión sexual, especialmente el VIH (Bretton Platts, 2000; Drucker, 2004; Melo, 2005; Monge Najera, 2007; Petit, 2003; Sáez, 2005; Villaamil, 2004), la frivolidad o el chismorreio (Borrillo, 2001), afecta negativamente a la imagen del profesorado gay y seguramente le motive a ocultar su orientación sexual en su centro de enseñanza.

O que el hecho de asociar a las mujeres lesbianas con camioneros, mujeres que quieren ser hombres o que odian a los hombres, que apenas han tenido experiencias sexuales con hombres o que han tenido experiencias sexuales traumáticas con hombres (De Palma y Atkinson's, 2009) afecta negativamente a la imagen de las profesoras lesbianas y seguramente las motive a ocultar su orientación sexual en su centro de enseñanza.

Igualmente el hecho de asociar a las personas bisexuales con la promiscuidad, el vicio, la indefinición o la homosexualidad reprimida (Borrillo, 2000; Etxebarria, 2000; Tucker, 1995), afecta negativamente a la imagen de las profesoras y los profesores bisexuales y seguramente les motive a ocultar su orientación sexual en su centro de enseñanza.

Asimismo el asociar a las personas transexuales con drogadictos, prostitutas, el vicio y el mundo de la noche o el espectáculo (Becerra Fernández, 2003; Vélez-Pellegrini y Guasch, 2008) afecta negativamente a la imagen de las profesoras y los profesores transexuales y seguramente las motive a ocultar su identidad sexual en su centro de enseñanza.

Quizá una de las consecuencias más graves de los prejuicios y falsas ideas relacionadas con las personas que pertenecen al colectivo LGBT sea que muchos docentes LGBT han sido expulsados de sus centros de enseñanza cuando ha sido desvelada públicamente su orientación sexual en dichos centros (Epstein y Johnson, 2000) y que esta situación, en países como Polonia, haya sido motivada e incentivada por el propio gobierno que considera inadmisibile que un profesor o una profesora sea LGBT.

A este respecto Epstein y Johnson (2000) señalan que existiría un acuerdo implícito en muchos centros educativos en los que el profesorado LGBT puede ejercer su función, aunque el resto de personal docente, familias y alumnado sepa su orientación sexual, siempre y cuando esta orientación sexual sea llevada de una manera “discreta” por el profesorado LGBT, es decir, siempre que no haga referencias explícitas y claras relativas a su orientación sexual, a su pareja o a su identidad.

Otros docentes LGBT, en relación con lo anteriormente expuesto, señalan las dificultades de tratar la homofobia en el aula desde su **posición débil y permanentemente vigilada** (Anon, 1989; Squirrell, 1989; Khayant, 1992).

De igual manera que la homofobia no solo afecta al alumnado LGBT, sino que también ataca al alumnado que se salta los roles de género o a aquel que defiende a las personas LGBT (Pichardo, 2009), la homofobia que afecta al profesorado no sólo afecta al personal docente LGBT, sino también a todos aquellos docentes que luchan contra la homofobia, en sus clases, con sus comentarios o en el claustro y reciben también las consecuencias negativas de la homofobia (Ferfolja y Robinson, 2004).

Así, el profesorado también padece la **invisibilización de las agresiones homófobas** y el **aislamiento** que sufren las personas que las padecen.

Además, tal y como señala Llamas (2001), la homofobia que padece el profesorado aumenta los niveles de la homofobia que padece el alumnado, formando una especie de círculo vicioso en el que el miedo se contagia de los profesores y profesoras al alumnado e inversamente, del alumnado al profesorado y la consecuencia de este temor generalizado no deja de ser otra que la invisibilización de la diversidad afectivo sexual en los centros de enseñanza.

Por todas estas cuestiones, aunque la docencia es una de las profesiones en las que se intuye que existe un mayor porcentaje de trabajadores y trabajadoras LGBT (Llamas, 1998), las investigaciones realizadas hasta la fecha no permiten extraer mayores conclusiones en lo relativo a las consecuencias de la homofobia en el profesorado LGBT.

En las familias

En la sociedad actual los modelos de familia se alejan cada vez más del concepto de familia tradicional nuclear (Pichardo, 2009; Sánchez Sáinz, 2010). Dentro de las familias posnucleares (Gómez Arias, 2004) podemos hablar de familias monoparentales, reconstituidas, multiétnicas, con hijos concebidos mediante inseminación artificial o adoptados, extendidas y tardías. Entre estos nuevos modelos de familia se hayan las familias *lesbigay* (Gómez Arias, 2004).

Frente a los temores y las dudas sobre cómo afecta la homoparentalidad al desarrollo de los menores, las investigaciones vienen a señalar que **el hecho de haberse criado en una familia homoparental no presupone ningún efecto negativo en los menores** (Gato y Fontanie, 2010; Gómez Arias, 2004; Pichardo, 2009; Riggs, 2010).

Así lo afirman las diferentes revisiones realizadas al respecto (Anderssen, Amlie y Ytteroy, 2002; Arias, 2002; Fitzgerald, 1999; Frías, Pascual y Monterde, 2004; González Rodríguez, Chacón, Gómez, Sánchez y Morcillo 2003; González Rodríguez y Sánchez, 2003; González Rodríguez, Morcillo, Sánchez, Chacón y Gómez, 2004; González Rodríguez, 2004; López, 2004; De Lucas, A. et al, 2004; Palacios, 2002; Patterson, 1992, 2002 y 2004; Portugal y Araúxo, 2004; Stacey y Biblarz, 2001 y Tasker, 1999), así como diferentes estudios longitudinales realizados con hijos e hijas de familias homoparentales en países como España (González Rodríguez, 2004), Reino Unido (Golombok, Spencer, y Rutter, 1983; Tasker y Golombok, 1995; Tasker y Golombok, 1997; MacCallum y Golombok, 2004; Brewaeys, Devroey, Helmorhorst, Van Hall, y Ponjaert, 1995), Bélgica (Brewaeys, Ponjaert, Van Hall y Golombok, 1997; Vanfraussen, Ponjaert-Kristoffersen y Brewaeys, 2003) y Estados Unidos (Gartrell, Hamilton, Banks, Mosbacher, Reed, Sparks y Bishop, 1996; Gartrell, Banks, Hamilton, Reed, Bishop y Rodas, 1999; Gartrell, Banks, Reed, Hamilton, Rodas y Deck, 2000; Allen y Burell, 1996)

Lo que estas investigaciones vienen a decir es que los niños y niñas hijos de familias homoparentales, cuando crecen, son **más abiertos y flexibles** frente a los condicionantes sociales relacionados con los **roles de género**, siendo el factor más importante la calidad de las relaciones que en la familia se establecen y no el sexo de los tutores (González Rodríguez, 2005; Pichardo, 2009).

Argumentos como la supuesta necesidad de ambos roles, tanto el materno como el paterno, para el correcto desarrollo de los menores no tienen ningún tipo de evidencia científica a la luz de los datos de las investigaciones actuales (Linaza, 2005), por lo que seguir planteando debates en torno a la idoneidad de las familias homoparentales resulta cuanto menos hipócrita (Bao, 2005).

Pero pese a los datos de las investigaciones anteriormente citadas la realidad es que **los padres y las madres homosexuales tienden a permanecer invisibilizados en los centros de enseñanza**, hablando con los tutores y tutoras de sus hijos e hijas, pero prefiriendo que no trascendiera la información relativa a su condición sexual en el centro de estudios.

Este temor de los padres a ser “*descubiertos*” es coherente con el hecho, que **analizaremos en mayor profundidad en el apartado destinado al estado de la cuestión**, de que el propio alumnado considere que un compañero o compañera con padres o madres homosexuales sufrirá homofobia (INJUVE, 2011).

En la investigación anteriormente citada (De Palma y Attkinson, 2009) los padres y madres homosexuales solo eran detectados por el tutor de su hijo en el 50% de los casos y, en más de la mitad de estos casos detectados, los progenitores preferían que no trascendiera la información en el centro, es decir, solo una de cada cuatro familias homoparentales es abiertamente visible en los centros educativos.

Estos datos también son coherentes con los resultados encontrados en diferentes investigaciones en las que se han analizado las actitudes de los docentes con respecto a las familias homoparentales y se ha encontrado que el profesorado en más de la mitad de los casos considera que una familia homoparental representa un estilo de vida que debe ser condenado (Maney y Cain, 1997).

Lamentablemente, la gran mayoría de estudios relativos a las consecuencias de la homofobia en las familias LGBT se han centrado exclusivamente en las familias homoparentales. Por ello podemos afirmar que al respecto de las **familias transexuales no existen investigaciones** que nos permitan analizar su situación y las consecuencias que la homofobia tiene en ellas y esta falta de investigaciones quizá tenga que ver con la situación de **especial vulnerabilidad**

que padecen las personas transexuales, vulnerabilidad a la que hacíamos alusión en el apartado destinado a la diversidad afectivo-sexual de la presente investigación.

Así, seguramente la vulnerabilidad de las personas transexuales contribuya a que ellas mismas tengan dificultades para construir su propia familia o visibilizarse.

Por todo lo expuesto podemos concluir este apartado destacando la cantidad de investigaciones sobre familias homoparentales que se han realizado y que nos permiten afirmar que estas familias son **perfectamente válidas para la crianza de los niños y las niñas** pese a lo cual siguen siendo víctimas del acoso homofóbico que les lleva a **invisibilizarse** y a encontrarse aisladas, **sin apoyos** en los centros de enseñanza.

En el personal de administración y servicios

Aunque no existen datos ni investigaciones relacionadas con las consecuencias de la homofobia en el PAS de los centros de enseñanza, todo lo analizado hasta ahora nos permite intuir que seguramente exista este tipo de acoso entre el PAS educativo.

Por ello, en espera de pioneras investigaciones a este respecto, en la presente investigación considerábamos relevante hacer una mención específica a este tipo de violencia, la violencia homofóbica en el PAS.

8. CONSIDERACIONES FINALES

A lo largo de este apartado de la presente investigación hemos podido valorar las variables relacionadas con la homofobia, los posibles factores que sustentan este rechazo a la diversidad afectivo-sexual, los tipos de homofobia existentes, así como el alcance de las actitudes homófobas y sus repercusiones negativas.

La homofobia no es sólo un problema puntual, ni se expresa únicamente a través del lenguaje homófobo que se emplea diariamente en cualquier espacio, **la homofobia es un tipo de violencia compleja**, y por eso, en su intento de luchar contra las discriminaciones por

cuestiones de orientación sexual, los diferentes colectivos y activistas LGBT han procurado definir en toda su complejidad la homofobia y sus distintas vertientes, para poder detectar y contra-argumentar todas aquellas opiniones, sentimientos y conductas que están en la base de estas desigualdades y que dan respuesta a la pregunta “¿*Qué más quieren los homosexuales?*”, pregunta que se plantea cuando alguna persona, desconocedora de estos temas, no llega a entender la importancia de seguir trabajando por la igualdad y el respeto a la diversidad.

La violencia homofóbica es un tipo de violencia específica que afecta al conjunto de la sociedad al **limitar la diversidad afectivo-sexual** característica del ser humano y acotar la misma a dos sexos, dos géneros y una única orientación sexual (Butler, 2001).

La homofobia no sólo afecta a la persona homosexual, ni tampoco se limita a agredir al conjunto de personas LGBT. La homofobia **afecta al conjunto de la sociedad** y, de una manera evidente y preocupante, al conjunto del **sistema educativo**.

Como cualquier otro tipo de violencia que ataca la diversidad, la violencia homofóbica **comparte características con otros tipos de violencia** contra otros colectivos, como la violencia racista o la violencia machista. Pero, a diferencia de lo que ocurre con la lucha contra la violencia machista o la violencia racista, en la lucha contra la violencia homofóbica **no parece haber un acuerdo social tan claro y evidente**.

Por ello, las diferentes manifestaciones de la homofobia cognitiva, conductual y afectiva, insertadas en discursos clásicos o liberales, acaban siendo internalizada por las personas LGBT así como por el conjunto de la sociedad e, inevitablemente, por el conjunto del sistema educativo.

La relación de las variables vinculadas con la homofobia analizadas en el presente apartado, es decir, las relaciones de los factores de exclusión social, las disciplinas científicas y las religiones con la homofobia pueden ser entendidas desde el análisis de la construcción de la identidad personal.

En esta línea denuncia Amin Maalouf (1999) que, en ocasiones, la afirmación de la identidad de uno viene precedida por la negación de la identidad del otro. El racismo, el machismo o la

homofobia serían un ejemplo de este tipo de construcción de identidad en base a la negación del otro, no en vano, “el conjunto de las categorías mencionadas constituye una forma de poder producto de desigualdades. Se trate de raza, de clase o de género y sexualidad, todas tienen por objeto organizar intelectualmente la divergencia naturalizándola” (Borrillo, 2001: 39).

Así, habría una serie de argumentos que intentarían **organizar intelectualmente una jerarquía entre las personas** en función de su pertenencia a una categoría u otra, en función de si es hombre o mujer, blanco o negro, homosexual o heterosexual.

Sin embargo, los argumentos dados para intentar legitimar esta jerarquía entre las personas son argumentos sin ninguna base científica. Parece que habitamos en una sociedad en la que sólo pueden ser consideradas como *normales* las personas que aman a las personas del sexo opuesto, sean de piel blanca, jóvenes y pertenezcan a una cultura común.

Lamentablemente el conjunto de la sociedad y cada una de las personas que la conforman, mantiene conductas, afectos y cogniciones homófobas que nuestra legislación, al menos en el caso de España, deslegitima desde hace ya varios años.

No hay ninguna razón científica ni legal que justifique, en ninguna medida, la superioridad de la heterosexualidad frente a la homosexualidad, de igual manera que no hay ninguna razón científica que justifique la superioridad del hombre frente a la mujer, o la superioridad de la persona de piel blanca frente a la persona de piel negra y sería necesario que, desde el Estado, se promovieran acciones para erradicar tanto el sexismo, como el racismo, la homofobia y el clasismo (Romero Bachiller, 2005), entendiendo que en nuestra sociedad los sistemas de opresión están interconectados (Collins, 2000) y que el sexismo, el machismo, el clasismo, el racismo y la homofobia son, en última instancia, consecuencias de un mismo factor, el miedo a la diferencia.

No se puede obviar que **una parte fundamental de la identidad de cada persona se construye a través de su sexualidad**, desde muy temprana edad los niños y las niñas se describen y en esa descripción que hacen de sí mismos, su sexualidad tiene una gran importancia. Y la sexualidad no se puede reducir únicamente al sexo o a la práctica sexual.

El sexo se traduce culturalmente en un género al que se le suponen toda una serie de rasgos interrelacionados entre los que se encuentra una orientación sexual determinada.

En toda esta lógica de interrelaciones el tipo de violencia que hemos decidido llamar homofobia vendría a garantizar y limitar las correctas relaciones entre el sexo, el género y la orientación sexual.

Pero el género, como constructo social (Butler, 2001), deja un vacío, una falta de lógica, un sin sentido que abre las posibilidades a otro tipo de relaciones entre el sexo, el género y la orientación sexual.

Existiría una falta de argumentos para justificar la elección de una orientación sexual frente a las otras. Sin embargo esta falta de argumentos se disuelve, disipa y distrae a través de la homofobia que cierra ese debate, sin lugar a dudas más rico y constructivo para el desarrollo personal, y abre otro debate estéril que intenta desautorizar toda elección de objeto que no sea heterosexual.

Las terribles consecuencias de la homofobia en el alumnado, el profesorado, el PAS y las familias justifica la necesidad de **formar al personal docente** en estas cuestiones, teniendo en cuenta la complejidad de este cometido (Ferfolja y Robinson, 2004) y el hecho de que las manifestaciones homófobas son cada vez más sutiles y difíciles de detectar (Marinho, 2004).

La homofobia en los centros de enseñanza tiene sus características particulares, ataca al conjunto del alumnado, el profesorado, el PAS y las familias y debe ser combatida por la totalidad del sistema educativo, “las escuelas son calderas virtuales de sentimientos homófobos, como atestigua todo lo que va desde las pintadas en los baños y los insultos gritados en los patios, hasta los sesgos heterosexistas de la mayoría de los textos y el despido de profesores sobre la única base de que no son heterosexuales” (Smith, 1983, 64).

Por lo analizado en este y en los anteriores apartados de la presente investigación podemos firmar que **existen razones legales, científicas y conceptuales para asumir el reto de la formación en la diversidad afectivo-sexual dentro de los centros de enseñanza, entendiendo la complejidad de las manifestaciones homófobas y la dificultad que este reto entraña.**

BLOQUE IV

FORMACIÓN DEL PROFESORADO

El presente bloque pretende centrarse en la formación inicial del profesorado de ES en la CAM para atender la diversidad afectivo-sexual, para lo cual, desde una serie de consideraciones iniciales, partiremos de un planteamiento general sobre las diferentes perspectivas y los modelos de formación del profesorado que se han ido sucediendo a lo largo de las diferentes épocas, analizando los autores y autoras más representativos de cada modelo para, a continuación, centrarnos en la formación del profesorado de ES en España, analizando la fundamentación normativa de esta formación, haciendo especial mención a la formación específica que la normativa establece que deberá recibir en lo relativo a la atención a la diversidad afectivo-sexual y analizando el modelo de escuela inclusiva, para el que tiene que estar formado, así como su relación con la atención a la diversidad afectivo-sexual. Para finalizar el presente apartado nos centraremos en la formación del profesorado para la atención a la diversidad afectivo-sexual, exponiendo las principales propuestas de formación realizadas hasta la fecha en lo relativo a estas cuestiones y las principales dificultades que se existen para la formación del profesorado en estas cuestiones.

Pasamos, a continuación, a desarrollar los puntos señalados.

1. CONSIDERACIONES INICIALES

Tal y cómo analizábamos en el apartado destinado a la fundamentación normativa de esta investigación, el primer fin del sistema educativo español que señala la LOE (2006), es lograr el pleno desarrollo de la personalidad y las capacidades del alumnado.

Así, la personalidad y las capacidades de cada alumno o alumna serán diferentes en función de una serie de factores que determinarán la diversidad existente en los centros de enseñanza. **La diversidad afectivo-sexual es un tipo de factor de diversidad más que existe en los centros educativos.** La atención que se le dé a este factor va a depender del tipo de **formación** que posea el **profesorado, principal agente encargado de atender la diversidad**

y principal responsable de dar una educación de calidad y equidad al conjunto de alumnos y alumnas que confluyen en los centros (Sánchez Sáinz, 2008a, 2009 y 2010).

Los verbos enseñar y aprender no siempre se conjugan correctamente, para que ello ocurra es necesario que la enseñanza se ponga al servicio del aprendizaje (Pozo, 2008). Así, si consideramos necesario que el profesorado atienda la diversidad afectivo-sexual del alumnado será necesario que el profesorado reciba una formación específica en estos temas.

A la hora de valorar un tema tan amplio como es la formación del profesorado los diferentes manuales (Ainscow, 2001; Bautista, 2003; Carr y Kemmis, 1988; Dumas-Caré, Furió Mas y Garret, 1990; Echeita, 2006; González Gallego, 2010; Imbernon, 2007; Jaramillo, 1999; Liston y Zeichner, 1993; Monereo, Castelló, Clariana, Palma y Pérez Cabani, 1994 y Salazar, 2008), tienden a diferenciar entre formación inicial y formación permanente, en función del momento de su vida profesional en el que el profesorado recibe la instrucción.

Con respecto a la **formación inicial** del profesorado ésta se puede definir como la formación básica que recibe el personal docente para poder comenzar a ejercer su labor. En España esta formación inicial se da en las universidades de Ciencias de la Educación aunque en otros países esta formación puede llevarse a cabo en centros especializados (González Gallego, 2010; Imbernón, 2007).

La formación inicial del profesorado deberá ser lo más completa posible, dotando al futuro profesional de un bagaje cultural amplio y profundo, capacitándole para ejercer la compleja labor de la enseñanza (Ainscow, 2001; Echeita, 2006).

Igualmente esta formación inicial deberá concienciar al futuro docente de la necesidad de recibir una formación permanente, una vez comience a ejercer su profesión, formación que garantizará la vigencia y actualidad de sus conocimientos (Imbernón, 2007).

En este sentido Liston y Zeichner (1993) apuntan la importancia de la formación inicial para el posterior desarrollo profesional del profesorado, ya que esta formación inicial y cómo es recibida, condicionará, en gran medida, la práctica del profesorado, que tenderá a reproducir de una manera implícita, cuando trabaje con su alumnado, el modelo de formación con el que el se ha formado.

Igualmente Jaramillo (1999), en la línea de lo que plantean Liston y Zeichner (1993), viene a señalar la importancia de que se tengan en cuenta los valores implícitos que se transmiten al futuro profesorado durante su formación inicial, aspecto este último que puede influir en cómo trabajará el futuro docente aspectos relacionados con la educación en valores.

Por otra parte, una de las críticas que suele recibir la formación inicial del profesorado en España tiene que ver con el hecho de que esta formación inicial tiende a ser excesivamente teórica, aspecto este último que supone una dificultad añadida para los futuros docentes cuando comienzan a ejercer su labor tras superar la formación inicial recibida (Imbernón, 2007; González Gallego, 2010; Pumares, 2010 y Salazar, 2008).

Con respecto al segundo tipo de formación del profesorado, la **formación permanente**, ésta se encuentra directamente relacionada con el desarrollo profesional del profesorado, siendo la base del desarrollo eficaz de los centros de enseñanza. Es decir, que las escuelas mejoraran a medida que sus docentes mejoren en su práctica diaria y esta mejora solo se logra mediante la formación permanente del profesorado (Liston y Zeichner, 1993).

Además, con respecto a la formación permanente, Ainscow (2001) viene a señalar que es una labor individual a la vez que colectiva, es decir, que en esta formación permanente el profesorado no puede caminar solo, sino que tendrá que recibir una formación coordinada con la formación recibida por el resto de profesionales que trabajan en su mismo centro de enseñanza ya que esta coordinación en la formación permanente es la que garantizará que lo aprendido por el profesorado pueda ser llevado a la práctica y mejore la calidad educativa de su centro.

En este sentido será de vital importancia la política de formación permanente que se lleve en cada centro, aspecto éste que, en los centros públicos, está directamente relacionado con la política que, a nivel de las administraciones centrales, se lleve a cabo.

Hecha esta explicación sobre los diferentes tipos de formación del profesorado, inicial y permanente, es importante especificar que, a lo largo de este apartado, pretendemos analizar la formación inicial que recibe el profesorado de ES, tema éste de total actualidad, y gran relevancia social (Dumas-Caré, Furió Mas y Garret, 1990; González Gallego, 2010).

2. MODELOS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Las diferentes maneras de enfocar la formación del personal docente se agrupan en los conocidos como modelos de formación del profesorado (Liston y Zeichner, 1993; Maciel, 2003; Pérez Gómez, 1992; Salazar, 2008). Estos modelos de formación resultan esenciales si pretendemos que los y las docentes estén preparados para atender la diversidad existente en las aulas de los centros de enseñanza (Ainscow, 2001; Echeita, 2006).

Tal y como veremos a lo largo de este apartado, los diferentes modelos de formación del profesorado están directamente relacionados con las diversas maneras **de concebir la enseñanza** y los diferentes aspectos que están implícitamente relacionados con la enseñanza, cómo se entiende el conocimiento o qué concepción se tiene de la persona que aprende (Pérez Gómez, 1992).

En base a los planteamientos de autores como Latorre (2003), Liston y Zeichner (1993), Maciel (2003), Pérez Gómez (1992), Rubio Prado y Barrio Verón (1999), Romero Rodríguez (2003), Salazar (2008) y Stenhouse (1998), consideramos pertinente establecer cuatro **perspectivas educativas** en las que se pueden englobar los diferentes modelos de formación del profesorado. Estas perspectivas educativas son la perspectiva académica, la perspectiva técnica, la perspectiva práctica y la perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social.

Pasamos, a continuación, a analizar cada una de las perspectivas anteriormente mencionadas, así como los modelos de formación que se enmarcan dentro de cada una de las mencionadas corrientes, sus autores más representativos y las principales críticas que han recibido estos modelos y perspectivas.

2.1. La perspectiva académica

La perspectiva académica entiende la enseñanza como un proceso a través del cual **se transmite al alumnado la cultura y el conocimiento**. Así, el personal docente es concebido, desde esta perspectiva, como un **especialista** en un campo concreto de conocimientos (Pérez Gómez, 1992; Romero Rodríguez, 2003; Rubio Prado y Barrio Verón 1999; Salazar, 2008).

Dentro de esta perspectiva existirían **dos modelos de formación del profesorado**, el modelo enciclopédico y el modelo comprensivo (Pérez Gómez, 1992; Rubio Prado y Barrio Verón 1999; Salazar, 2008). Pasamos, a continuación, a describir ambos modelos.

Modelo Enciclopédico

Este modelo entiende el proceso de enseñanza-aprendizaje como un **proceso de instrucción** en el que el personal docente trasmite al alumnado una serie de **contenidos culturales** que el alumnado va **almacenando** como si fuera una enciclopedia capaz de ir registrando los diferentes contenidos que se le transmiten.

Por lo tanto, para el enfoque enciclopédico, el futuro personal docente deberá formarse y **especializarse en un campo de contenidos** que serán los que pueda transmitir al alumnado cuando comience a ejercer su labor (Pérez Gómez, 1992; Salazar, 2008).

Aunque el modelo enciclopédico, ha recibido y recibe numerosas críticas, continúa siendo muy empleado aún en la actualidad sobretodo en la formación del profesorado de ES (Salazar, 2008).

Las críticas a este modelo se centran en la **escasa diferencia** que el mismo establece **entre saber y saber enseñar**. Así, al no diferenciar entre saber algo y saber enseñarlo, el modelo enciclopédico otorga una **mínima importancia a la formación pedagógica del profesorado**, así como a la didáctica y al estudio del proceso de enseñanza aprendizaje (Pérez Gómez, 1992; Rubio Prado y Barrio Verón 1999).

Debido a estas críticas, el modelo enciclopédico evolucionó y derivó en el modelo comprensivo, modelo que, aunque pertenece igualmente a la perspectiva académica, no descuida la formación del futuro docente en aspectos relativos a su instrucción pedagógica.

Debido a su mayor complejidad es dentro del modelo comprensivo donde se enmarcan los diferentes autores que defendieron la perspectiva académica en la formación del profesorado.

Modelo Comprensivo

El modelo comprensivo, al igual que el modelo enciclopédico, entiende la labor docente como una labor de **transmisión del conocimiento** para la cual el profesorado deberá poseer un conocimiento específico y profundo del campo de contenidos que deberá transmitir al alumnado (Pérez Gómez, 1992).

Lo que diferencia el modelo comprensivo del modelo enciclopédico, tal y como apuntábamos anteriormente, es la importancia que este último modelo da a la manera en que el profesorado deberá transmitir el conocimiento al alumnado.

Así, el modelo comprensivo establece la necesidad de que el futuro docente **domine las técnicas didácticas** que le permitan transmitir de una manera eficaz los conocimientos a sus alumnos y alumnas. Y este dominio de las técnicas didácticas pasa, para el modelo comprensivo, por que el profesorado explique al alumnado el **proceso de construcción del conocimiento** que les está transmitiendo, aspecto que incluye cuestiones relacionadas con cómo surgió la necesidad de estudiar ese campo del saber, qué dificultades se encontraron los profesionales que comenzaron el estudio de estos aspectos, cómo se solventaron estas dificultades o qué perspectivas y discusiones teóricas plantea, en la actualidad el conocimiento que les está transmitiendo (Salazar, 2008).

Es decir, el modelo comprensivo añade al modelo enciclopédico la necesidad de que el futuro personal docente no sólo sepa transmitir contenidos al alumnado, sino que también sepa ayudar a que el alumnado comprenda el contenido que le está siendo transmitido (Rubio Prado y Barrio Verón 1999). El futuro docente deberá estar formado, por lo tanto, en la **estructura epistemológica de la disciplina que imparte** (Pérez Gómez, 1992).

Son representantes de la perspectiva académica, tal y como plantean Liston y Zeichner (1993) y Romero Rodríguez (2003), autores como Bestor (1953), Koerner (1963) y Conant (1963).

Estos autores fueron duros críticos de los programas de formación del profesorado, los cuales eran considerados como programas inútiles que nada tenían que aportar a las personas

ilustradas, las cuales, por el solo hecho de ser ilustradas, eran perfectamente capaces de ejercer la labor docente (Liston y Zeichner, 1993).

Es decir, para estos autores lo necesario para ejercer con éxito la labor docente podía ser adquirido por el profesorado sólo mediante sentido común, por pura lógica, a medida que iba ejerciendo su profesión e iba descubriendo las mejores maneras de transmitir el conocimiento que poseía.

En una relación lógica con este planteamiento, consideraban que la labor docente se debe centrar, casi de manera exclusiva, en los **contenidos de la materia que se imparte** y no en otros aspectos como la educación en valores (Romero Rodríguez, 2005).

Desde esta perspectiva se realizó una **dura crítica de los cursos de formación del profesorado**, a los que consideraba inútiles, repetitivos y sin ningún tipo de interés para el futuro personal docente (Liston y Zeichner, 1993).

Las ideas planteadas enfatizaban la necesidad de ahondar en la formación académica sobre contenidos teóricos de los futuros docentes, abandonando los cursos de formación para el profesorado basados en la enseñanza de técnicas y contenidos pedagógicos inútiles e innecesarios.

De manera irónica los autores partidarios de la visión academicista criticaban el hecho de que los futuros docentes, tal y como eran formados, no tuvieran un verdadero dominio sobre la materia que impartían pero que si pudieran, por ejemplo, moderar un debate con un grupo de alumnos y alumnas (Al-Bataineh y Nur-Awaleh, 2003). Esta situación constituía un grave error ya que moderar un debate era una capacidad que cualquier persona ilustrada podía poseer pero tener un dominio específico de un campo de conocimientos no era una característica que poseyeran, en general, las personas.

Un autor perteneciente al enfoque academicista fue Bestor (1953, 1956) quien consideraba que la enseñanza y **la formación de los futuros docentes no debía estar en manos de los considerados como profesionales de la educación, sino que debían de ser los científicos y expertos de cada materia** los que tomaran decisiones respecto a cómo se debía instruir a los

profesores y profesoras que iban a impartir cada una de las materias (Al-Bataineh y Nur-Awaleh, 2003).

Bestor (1953) **criticó los cursos de formación del profesorado** que se impartían en su época por considerarlos excesivamente breves, lo que generaba que fueran cursos que profundizaban poco en los contenidos que impartían y por lo tanto dotaban al futuro docente de contenidos superficiales y carentes de utilidad, lo que generaba, en último lugar, que los centros de enseñanza padecieran el descrédito que, según este autor, poseían a nivel social en su época (Liston y Zeichner, 1993).

Así, Bestor (1953) consideraba que esta **falta de profundidad** en los contenidos impartidos por los formadores de los futuros docentes estaba directamente relacionada con la **falta de formación de estos formadores** (Liston y Zeichner, 1993) y proponía, tal y como comentábamos anteriormente al referirnos a las teorías de otros autores pertenecientes también a la perspectiva académica, que la formación de los futuros docentes pasara a manos de los científicos o artistas expertos en los contenidos a impartir en cada materia del currículum.

Este autor consideró fundamental que **en la escuela se primara la transmisión de contenidos teóricos** relacionados con materias específicas, frente a otro tipo de contenidos más centrados en la educación en valores y ciudadanía.

Bestor (1956), en su descripción de la escuela ideal dejaba entrever que los futuros docentes deberían estar preparados para transmitir la mayor cantidad de conocimientos teóricos y científicos a sus alumnos y alumnas, **primando la atención al alumnado más brillante y talentoso** frente al resto de alumnos y alumnas (Bestor, 1956).

Así, Bestor (1956) dejaba entrever que los centros de enseñanza debían tener como finalidad la formación de científicos talentosos cuyas aportaciones contribuyeran, en última instancia, a la mejora de la sociedad.

Con similares argumentos Koerner (1963) **criticaba la labor** desempeñada por los formadores del profesorado, en concreto el **profesorado de la facultad de pedagogía** de su país, los Estados Unidos (Liston y Zeichner, 1993).

Tal y como señalan Liston y Zeichner (1993), Koerner (1963) basó sus afirmaciones en un estudio que realizó de setenta textos destinados a la formación de los futuros docentes. Según Koerner (1963) en los mencionados textos apenas se hacían aportaciones relevantes para la futura labor de los docentes y en muchos de ellos, las escasas propuestas de formación que se formulaban resultaban superficiales y poco útiles.

Así, mediante este estudio, Koerner (1963) consideró demostrado que los cursos que se impartían para formar a los futuros docentes eran poco originales, repetitivos y estaban llenos de contenidos inútiles cuyo aprendizaje suponía, en la gran mayoría de los casos, una **pérdida de tiempo** para el futuro profesorado.

Por último, dentro de la perspectiva académica, es necesario citar las aportaciones de Conant (1963a, 1963b), autor que durante varios años ejerció como presidente de la Universidad de Harvard (Ripetto, 2007).

Conant (1963a, 1963b), al igual que otros autores pertenecientes a la corriente académica, poseía una formación relacionada con las ciencias naturales y proponía un modelo de formación para los futuros docentes centrado en contenidos científicos, dando escasa importancia a la formación pedagógica del profesorado (Liston y Zeichner, 1993).

Aunque lo que diferencia la propuesta de Conant (1963a) frente a las aportaciones de los otros autores anteriormente citados pertenecientes a la corriente academicista, es la importancia que este autor concede a la formación de los futuros docentes en aspectos relacionados con el **desarrollo psicológico y sociológico** del alumnado (Dumas-Caré, Furió Mas y Garret, 1990).

Este interés por los aspectos condicionadores del desarrollo es, sin lugar a dudas, un rasgo que acerca a Conant (1963a) al modelo comprensivo. Al otorgar importancia a aspectos directamente relacionados con el estudio del proceso de enseñanza aprendizaje, como son los aspectos psicológicos y sociológicos, Conant (1963a, 1963b), da a entender que la enseñanza requiere que el profesorado sea capaz de contemplar en su práctica aspectos tales como el nivel de desarrollo cognitivo del alumnado, su capacidad de retención o el extracto social al que pertenece.

Los dos modelos existentes en la perspectiva académica, el modelo enciclopédico y el modelo comprensivo, están muy presentes aún hoy en día, especialmente en la formación del profesorado de ES (Liston y Zeichner, 1993), aunque se estima que su vigencia se irá poco a poco extinguiendo (Salazar, 2008).

Así, autoras como Romero Rodríguez (2003) plantean que **los modelos del enfoque academicista están siendo empleados cada vez con menor frecuencia** y esta falta de uso se relaciona con tres críticas fundamentales que realizan a ambos modelos autores y autoras como Dumas-Caré, Furió Mas y Garret, (1990), Liston y Zeichner, (1993), la propia Romero Rodríguez (2003) y Salazar (2008).

La primera de las críticas tiene relación con la **poca importancia** que se da, desde la perspectiva académica, **a la diversidad** existente entre el alumnado (Salazar, 2008), aspecto éste que ni siquiera se contempla desde la perspectiva académica, perspectiva que parece formar al futuro profesorado para impartir docencia a alumnos y alumnas idénticos, homogéneos en sus capacidades, características y particularidades.

En esta línea, cuando autores como Bestor (1956) señalan la necesidad de atender a la diversidad del alumnado, se centran en la atención a los y las estudiantes con altas capacidades intelectuales, destacando que el fin último al que debían aspirar los centros educativos debería ser el logro del mayor rendimiento académico de estos alumnos (Bestor, 1956).

Por ello, la **perspectiva académica** parece concebir la enseñanza como un **proceso de transmisión de contenidos** en el que el profesorado deberá **favorecer** la atención a los **alumnos y alumnas más capaces** de adquirir esos contenidos (Liston y Zeichner, 1993), es decir, los alumnos y alumnas más dotados intelectualmente. Desde este análisis se entiende, por lo tanto, que la perspectiva académica sea tachada de **elitista** por autores como Liston y Zeichner (1993).

Además, tal y como afirma Montes Pérez (2010), la actual diversidad del alumnado que acude a los centros de enseñanza hace que el profesorado no solo debe estar preparado para atender a la diversidad por cuestiones relativas a la diversidad intelectual, sino que también deberá

estar formado para atender otro tipo de factores de diversidad, cada vez más numerosos y más variados.

La segunda crítica a la perspectiva académica está relacionada con el hecho de que las afirmaciones que realizan los diferentes autores citados dentro de este enfoque no están basadas en resultados empíricos, obtenidos a partir de investigaciones en las que se evaluaba la labor de los docentes en el aula, sino que eran opiniones realizadas a partir de la experiencia particular y, por lo tanto, sesgada de estos autores (Liston y Zeichner, 1993).

Esta situación, relacionada con la **falta de investigación sobre los planes de formación de profesorado** (Dumas-Caré, Furió Mas y Garret, 1990), es uno de los aspectos que se plantean como una necesidad desde las perspectivas formativas que abordaremos en los siguientes apartados.

La tercera crítica tiene que ver con las características de la actual sociedad de la información y la facilidad de acceso a los datos que posee el alumnado, que hacen que los modelos de la perspectiva académica estén, poco a poco, perdiendo defensores (Escamilla, 2008 y 2011; Salazar, 2008) frente a aquellos argumentos que entienden la labor docente como una labor mediadora entre el conocimiento y el alumno o la alumna (Pozo, 2008) y enfatizan la diversidad del alumnado como un aspecto clave de la enseñanza y, por lo tanto, de la formación de los futuros docentes.

En relación con el tema de la presente investigación, **la atención a la diversidad afectivo-sexual, la perspectiva académica parece no concebir este tipo de atención** hacia el alumnado, de igual manera que no analiza la atención a la diversidad en otros aspectos que no sean la diversidad de capacidades intelectuales de los alumnos y alumnas.

Es decir, la perspectiva académica estudia la formación del profesorado desde la concepción de que los futuros docentes deberán centrar su labor única y exclusivamente en la **transmisión de contenidos académicos y científicos** (Romero Rodríguez, 2005), con el fin último de lograr formar grandes científicos, lo que supone abandonar todos los aspectos relacionados con la formación de los futuros docentes en cuestiones más propias de la educación en valores o la atención a la diversidad, aspectos estos dos últimos de especial

relevancia en la formación de los futuros docentes (Medina Rivilla, 2010; Montes Pérez, 2010).

Así, desde esta visión reducida del proceso de enseñanza aprendizaje que se plantea desde la perspectiva académica (Salazar, 2008), la formación de los futuros docentes para la atención en la diversidad afectivo-sexual quedaría reducida a la mera transmisión de una serie de claves conceptuales que los futuros profesores y las futuras profesoras deberían de conocer para poder luego transmitirles este tipo de información al alumnado.

La atención a la diversidad afectivo-sexual en los centros de enseñanza, si respetamos los principios de la perspectiva academicista, no debería basarse en la necesidad de hacer explícitos los prejuicios y actitudes homófobas que el alumnado, el profesorado, las familias y el personal no docente pueda manifestar.

Es importante señalar que, aunque la educación en la diversidad afectivo-sexual apenas se imparte, por lo general, en los centros educativos (INJUVE, 2011; Pichardo, 2009; Sánchez Sáinz, 2009 y 2010), **cuando se imparte educación sexual en los centros de enseñanza se suele hacer desde la perspectiva académica**, la perspectiva de transmitir al alumnado contenidos relacionados con aspectos conceptuales como los diferentes órganos sexuales, el proceso reproductivo entre un hombre y una mujer o los diferentes métodos anticonceptivos que existen.

Es decir, que el tipo de enseñanza que se promueve desde la perspectiva academicista, la enseñanza basada, exclusivamente, en la transmisión de contenidos, es la que actualmente prevalece en los centros educativos en lo relativo a la educación sexual (Sánchez Sáinz, 2009 y 2010; Savater, 1997, Generelo y Pichardo, 2005), pese a ser este tipo de información la que menos interesa actualmente al alumnado, según se desprende de estudios llevados a cabo en diferentes centros de enseñanza de ES en los últimos años (Brosa, 2008, Geithu, 2011).

2.2. La perspectiva técnica

La perspectiva técnica surge de la necesidad de aportar rigor científico a la práctica educativa tradicional (Pérez Gómez, 1992), desde este objetivo se concibe la **enseñanza como una**

ciencia aplicada, objetiva y neutra (Salazar, 2008), comparable a las matemáticas o a las ciencias naturales.

Así, para la obtención de técnicas fiables sobre las que formar al profesorado para que las pueda aplicar en el alumnado, la perspectiva técnica recurre al **método experimental** como una manera de contrastar científicamente la validez de las técnicas que el personal docente deberá de adquirir para desarrollar con éxito su labor educativa (Liston y Zeichner, 1993).

Además, el trabajo experimental para investigar sobre las técnicas más apropiadas a aplicar es realizado, desde esta perspectiva, por personas ajenas al mundo educativo, por **investigadores** que, desde un estatus superior y un contexto externo, dirigen la formación de los futuros profesores y las futuras profesoras (Salazar, 2008).

Por lo tanto, los formadores de los docentes serían, para la perspectiva técnica, investigadores ajenos al mundo educativo pero con capacidad de dirigir la formación de los futuros docentes gracias a su trabajo basado en el método experimental, contrastado y validado científicamente.

En concreto, esta perspectiva fue liderada por profesores y profesoras universitarios, normalmente pedagogos o profesionales relacionados con las ciencias de la educación, que a través de investigaciones y estudios fueron reivindicando su papel en la formación del profesorado, como una manera de contrarrestar las críticas que recibían de los autores pertenecientes a la perspectiva académica que consideraban innecesaria la labor de los profesionales especializados en educación (Liston y Zeichner, 1993), tal y como habíamos señalado en el apartado anterior, donde abordamos las características de la perspectiva académica en la formación del profesorado.

Esta visión de la **educación como una actividad científica** que plantea la perspectiva técnica, concibe la **enseñanza como un proceso lineal**, en el cual la labor docente es vista como una causa directa de la conducta del alumnado (Latorre, 2003). Es decir, **en función de cómo actúe el docente, actuará el alumnado**.

En otras palabras, la perspectiva técnica parte del supuesto de que si el profesorado aplica una técnica obtendrá unos resultados concretos y predecibles en función de la técnica aplicada, sin

que otros posibles factores influyan en la eficacia de la técnica y, por lo tanto, en el éxito de los resultados que se obtendrían.

Por ello, ante las posibles dificultades que el profesorado pudiera encontrar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, deberá recurrir al conocimiento técnico objetivo y científicamente validado. **El futuro docente, por lo tanto, deberá ser formado como un técnico, capaz de detectar un problema, seleccionar una técnica que lo solucione y aplicarla correctamente** (Rubio Prado y Barrio Verón 1999).

Dentro de la perspectiva técnica existirían **dos modelos de formación del profesorado**, el modelo de entrenamiento y el modelo de adopción de decisiones (Pérez Gómez, 1992; Salazar, 2008). Pasamos, a continuación, a desarrollar ambos modelos.

Modelo de Entrenamiento

Este modelo se basa en el conocimiento de **técnicas docentes que se correlacionan con elevadas tasas de rendimiento en el alumnado**. La formación del futuro docente se reduce, desde este modelo, a la asimilación de estas técnicas y a su aplicación rigurosa (Pérez Gómez, 1992; Salazar, 2008).

Este modelo se empezó a construir a partir de experiencias que analizaban las técnicas empleadas por los profesores y profesoras que eran valorados de una manera positiva por sus alumnos y alumnas (Liston y Zeichner, 1993).

Así, por ejemplo, dos autores representativos de este modelo, Charters y Waples (1929), realizaron una de las primeras investigaciones en torno a la perspectiva técnica, en ella, a través de dos métodos, el análisis bibliográfico y las entrevistas con expertos, elaboraron un listado de los rasgos que debían definir al buen profesor junto con otro listado en el que se incluían más de mil actividades que habían sido aplicadas con éxito en la labor docente (Kliebard, 1975).

La investigación de Charters y Waples (1929) es considerada como un referente dentro de los estudios que analizan las diferentes perspectivas de formación del profesorado ya que contó

con una gran inversión económica y se realizó durante más de tres años (Kliebard, 1975). Gracias a estos recursos económicos, personales y temporales, Charters y Waples (1929) pudieron entrevistar a familiares, alumnado y profesorado de las diferentes etapas educativas (Peterman, 2005).

Para Charters y Waples (1929) investigaciones como las que ellos emprendieron resultaban esenciales si se quería dotar de rigor científico la labor docente y delimitar los planes de formación del profesorado y, aunque los resultados de su investigación no tuvieron una repercusión clara y directa en los planes de formación del profesorado, sí que lograron expandir la idea de que era **necesario estructurar**, de manera rigurosa y en base a los resultados de la investigación científica, los **planes de formación del profesorado** (Liston y Zeichner, 1993), para que los mismos fueran poco a poco adquiriendo una mayor reputación entre los docentes y futuros docentes.

Es importante señalar que, dentro del modelo de entrenamiento, se consideraba que era esencial **formar a los futuros docentes en base a una serie de técnicas o destrezas observables**. Es decir, este modelo adoptaba una **visión claramente conductista de la enseñanza** (Liston y Zeichner, 1993), quizá, en parte, motivado por el carácter científico que pretendía imponer a la labor educativa desempeñada por el profesorado.

En línea con esta visión conductista, el modelo de entrenamiento se basó en la microenseñanza como método de formación del profesorado (Allen y Clark, 1967; Liston y Zeichner, 1993).

Esta estrategia de enseñanza, la **microenseñanza**, nacida en la universidad de Stanford (Liston y Zeichner, 1993), se basaba en un tipo de formación del profesorado mediante pequeños cursos en los que se les enseñaban las estrategias docentes que resultaban efectivas según las investigaciones, pero divididas en pequeñas técnicas para que fueran más fácilmente asimilables (Allen y Clark, 1967).

Además, tras ser instruidos en las técnicas a desempeñar, el futuro docente practicaba las mismas técnicas en pequeños grupos de alumnos y alumnas durante breves periodos de tiempo, para, posteriormente, analizar con un experto cómo se había desenvuelto mediante el visionado de grabaciones sobre su práctica (Liston y Zeichner, 1993).

Las críticas al modelo de entrenamiento se basan precisamente en un cuestionamiento de los valores que este modelo consideraba esenciales. Así, autores como Pérez Gómez (1992) critican al modelo de entrenamiento por considerarlo el modelo más rígido y mecánico que se planteaba desde la perspectiva técnica, ya que la labor del profesorado se reduce, desde este modelo, a ser mero ejecutor de las técnicas que previamente ha tenido que aprender (Pérez Gómez, 1992).

Además, la rigidez y carácter mecánico de este modelo, son aspectos relacionados con la creencia en la existencia de una correlación lineal entre la aplicación de determinadas técnicas, por parte del profesorado, y la obtención de elevadas tasas de rendimiento en el alumnado, correlación que no se da en todos los casos y que supone una **visión reducida y simplista de la labor docente** y, por lo tanto, de la formación de los futuros docentes (Liston y Zeichner, 1993).

Autores como Tom (1984) rechazaban el modelo de entrenamiento por considerar el método científico en el que se sustentaba **no se correspondía con la concepción de la enseñanza como un arte complejo e incierto**, sino con la concepción de la enseñanza como un oficio técnico, mecánico y rutinario.

Mientras que Broudy (1973) basaba su crítica al modelo de entrenamiento desde el cuestionamiento de la visión que planteaba de proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso encaminado a lograr únicamente la asimilación de contenidos por parte del alumnado.

En la misma línea Imbernon (2007) critica actualmente el modelo de entrenamiento en la formación del profesorado por considerar que tenía una **visión ingenua del proceso educativo**, visión que se asentaba en una concepción positivista de la realidad que no tiene en cuenta la idiosincrasia de cada situación particular, es decir, que **no tiene en cuenta la diversidad** existente en cualquier centro de enseñanza, diversidad existente tanto entre el alumnado, el profesorado o las familias.

Por su parte autores como Apple (1986) o Nash y Agne (1971), consideraban que la postura política que subyacía al modelo de entrenamiento era una **postura conservadora**, que apostaba por la reproducción de los métodos y técnicas que habían resultado eficaces y

descuidaba la innovación educativa, como un aspecto esencial en el logro de avances sociales (Stenhouse, 1998).

Como una manera de dar respuesta a estas críticas y a raíz de la aparición de la psicología cognitiva como nuevo referente en los estudios psicológicos (Pérez Gómez, 1992), surgió, dentro del enfoque técnico, el modelo de adopción de decisiones que realiza una serie de matizaciones al modelo de entrenamiento, matizaciones que pasamos, a continuación, a desarrollar.

Modelo de Adopción de Decisiones

El modelo de adopción de decisiones, al igual que el modelo de entrenamiento, se fundamenta en una serie de técnicas que han demostrado su eficacia a la hora de favorecer el aprendizaje del alumnado, pero, a diferencia del modelo de entrenamiento, el modelo de adopción de decisiones establece que **es el profesorado el que deberá aplicar, en función del contexto y las circunstancias específicas a las que se enfrente, la técnica que considere más apropiada** (Pérez Gómez, 1992; Salazar, 2008).

Es decir, el modelo de adopción de decisiones plantea que será el docente el que, de manera “personal y contextualizada” (Salazar, 2008: 33), adapte cada técnica a la situación concreta a la que se enfrente en cada momento.

Desde esta concepción, el modelo de adopción de decisiones abandona la visión mecánica y rutinaria que había adoptado el modelo de entrenamiento de la labor docente para pasar a entender esta labor desde una **perspectiva más reflexiva y elaborada** (Pérez Gómez, 1992).

Así, la formación del futuro docente, desde el modelo de adopción de decisiones, deberá sustentarse en la adquisición de técnicas, pero, sobretodo, en el desarrollo de las destrezas que le permitan reconocer y aplicar, de manera personal y contextualizada, la técnica más apropiada a cada circunstancia (Rubio Prado y Barrio Verón 1999).

Siguiendo a Pérez Gómez (1992), un autor representativo de este modelo fue Cruickshank (1987) quien desarrollo el conocido como **Programa de Enseñanza Reflexiva** como programa de formación del profesorado.

Cruickshank (1987) partió para la formulación de su programa, de la distinción que había realizado Dewey (1931) entre acción rutinaria, es decir, la acción que realizaba la persona de manera automática sin necesidad de prestar atención y sin requerir de ningún esfuerzo ni generar ningún aprendizaje, y la acción reflexiva, acción que requería de esfuerzo y atención para ser llevada a cabo y suponía un proceso de aprendizaje reflexivo, cambio y mejora en la persona que la ejecutaba (Gore, 1996).

Desde esta base, Cruickshank (1987) elabora un programa de intervención para el personal docente basado en la reflexión sobre la práctica y en el que se contemplaba la figura de un educador de profesorado que sería el encargado de supervisar el proceso reflexivo del docente ante situaciones en las que este puede requerir ayuda (Killen, 1989).

Cruickshank (1987) definió su programa como un conjunto de técnicas destinadas a lograr el **análisis por parte del profesorado de su propia práctica docente**. Así, para Cruickshank (1987) el futuro personal docente deberá asimilar, interiorizar y ejecutar su Programa de Enseñanza Reflexiva con la ayuda del **formador de formadores**.

A los dos modelos de la perspectiva técnica, el modelo de entrenamiento y el modelo de adopción de decisiones, se les plantean tres **críticas** importantes en la formación del personal docente.

La primera crítica que se les puede plantear a ambos modelos es la separación que realizan entre la elaboración del conocimiento científico, con las técnicas de intervención que del mismo se desprenden, y su aplicación (Salazar, 2008).

En esta separación, el futuro **personal docente queda relegado a mero ejecutor de técnicas sin capacidad ni responsabilidad para elaborar y plantear posibles métodos de intervención** y lo cierto es que la compleja realidad educativa requiere y exige del futuro personal docente la capacidad para reflexionar sobre su práctica educativa, no sólo

conociendo que técnica aplicar en cada momento, sino también planteando técnicas nuevas o adaptando las que ya conoce al contexto en el que desempeñará su labor educativa (Pérez Gómez, 1992).

Así, en este sentido, se puede afirmar que **la perspectiva técnica resulta excesivamente reduccionista** (Bautista, 2003; Carr y Kemmis, 1988), al descuidar, en el análisis que realiza del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que Schön (1998) llamó “zonas pantanosas” y Latorre (2003) llama “zonas indeterminadas”, es decir, **aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje que resultan impredecibles, singulares y conflictivos**, aspectos complejos que rompen la relación lineal entre la aplicación de una determinada técnica y la obtención de unos determinados resultados.

Para los críticos de la perspectiva técnica estos aspectos, que hacen de la **realidad educativa una realidad compleja**, van a requerir de un análisis singular de cada situación educativa, en función de las características particulares de cada situación concreta.

Pero para la perspectiva técnica el conocimiento científico es elaborado sin que el personal docente intervenga, reduciendo la labor de los profesores y las profesoras a meros ejecutores de este conocimiento.

No es el profesorado el que investiga y decide cómo actuar, la labor del personal docente consiste en adaptar y ejecutar las reglas que se desprenden del conocimiento científico que los investigadores han extraído (Salazar, 2008) y, por lo tanto, la formación de los futuros docentes pasará, exclusivamente, por la adquisición de dicho conocimiento científico. **La función docente queda reducida a una mera actividad instrumental, rutinaria y mecánica.**

De esta manera, la perspectiva técnica establece una **separación** que implica, irremediablemente, una relación jerárquica **entre aquellos profesionales que elaboran y deciden las técnicas** a aplicar, labor normalmente desempeñada por los pedagogos, pedagogas y los **profesionales que ejecutan** las mencionadas técnicas, labor normalmente realizada por los maestros y maestras (Pérez Gómez, 1992; Stenhouse, 1998).

Sin embargo, tal y como plantea Stenhouse (1998), **la labor docente no puede quedar reducida a la de un mero ejecutor de técnicas**, ya que sólo los docentes, en función de la experiencia que van acumulando en su práctica diaria, son capaces de elaborar un conocimiento que puede ser aplicado con éxito en la práctica diaria del aula.

Además, tal y como planteaba Killen (1989) en una crítica que realizaba al modelo de Cruickshank (1987), este papel secundario que se le otorga al docente desde la perspectiva técnica puede provocar una **disminución de la motivación y el interés del docente** por su trabajo, al verlo como algo rutinario y automático.

En este sentido son numerosos los autores que vienen a señalar la importancia de la motivación del profesorado como un aspecto clave para que este no se mantenga ajenos a la realidad educativa, realidad que supone para el futuro profesorado, un reto en cuanto a la necesidad de atender a la diversidad cada vez más presente en las aulas (Medina Rivilla, 2010; Montes Pérez, 2010).

La segunda crítica que se les plantea a los modelos de la perspectiva técnica tiene que ver con la **escasa importancia** que desde los mismos se le da **a la diversidad** existente en el alumnado. Tanto el modelo de entrenamiento como el modelo de adopción de decisiones **descuidan la importancia del alumnado y el contexto en la ejecución de las técnicas** que el personal docente deberá aplicar. Por ello estas técnicas aparecen como conocimientos inamovibles, rígidos y universales, que no tienen en cuenta las particularidades del alumnado y que, por lo tanto, difícilmente llegarán a ser efectivas (Salazar, 2008).

La tercera crítica a los modelos de la perspectiva técnica se dirige al supuesto rigor científico que afirman tener los mencionados modelos. Tal y como se ha expuesto anteriormente, desde la perspectiva técnica se presupone una correlación lineal entre la utilización de determinadas técnicas y la obtención de elevados niveles de rendimiento en el alumnado.

Sin embargo, tal y como plantean autores como Latorre (2003) y Pérez Gómez (1992), esta correlación lineal no existe como tal en el campo de la enseñanza, campo en el que la interacción de factores diversos e impredecibles descartan la posibilidad de recetas milagrosas o técnicas que sean siempre, en cualquier circunstancia, eficaces, como si ocurre en otras

disciplinas más propias de las ciencias naturales que de las ciencias sociales, como la medicina o la biología.

En definitiva, la última crítica a la perspectiva técnica, se basa en la **difficultad de unir** a nivel educativo la **teoría con la práctica**, aspecto este último que supone un reto para los futuros profesionales de la enseñanza (Medina Rivilla, 2010).

2.3. La perspectiva práctica

La perspectiva práctica se plantea como una posible **solución a los problemas derivados de la perspectiva académica y la perspectiva técnica** (Latorre, 2003, Salazar, 2008).

Los modelos que de la misma se desprenden consideran la **formación docente como un proceso continuo que se basa en la práctica diaria con el alumnado**, práctica a través de la cual se da la búsqueda de un conocimiento que está siendo, permanentemente, reformulado y reelaborado.

Así, la compleja labor del profesorado, al depender de la interacción con el contexto en el que se lleva a cabo, debe enfrentarse con frecuencia a situaciones difícilmente predecibles, singulares e inciertas (Latorre, 2003, Pérez Gómez, 1992).

Además, desde la perspectiva práctica se tiene en cuenta que, con frecuencia, el futuro docente se deberá enfrentar a problemas cuya resolución le van a exigir la adopción de decisiones con una orientación ética y política concreta (Rubio Prado y Barrio Verón 1999).

Así, desde la perspectiva práctica, **los papeles del personal docente y el alumnado son básicos y esenciales** (Salazar, 2008). Con ellos y para ellos se elaborará el conocimiento que los futuros docentes y las futuras docentes deberán de asimilar para poder trasmitírselos a su alumnado.

Frente a las teorías anteriores que separaban el conocimiento de la práctica educativa y descuidaban, en esta separación, las particularidades que cualquier proceso de enseñanza posee, la perspectiva práctica considera esencial la **labor docente del profesorado como**

elemento configurador de la formación del mismo (Salazar, 2008).

Así, podemos afirmar, en la línea argumental que defiende Pérez Gómez (1992), que la formación del profesorado para la perspectiva práctica se asentará “en el **aprendizaje de la práctica, para la práctica y a partir de la práctica**” (Pérez Gómez, 1992: 410).

Dentro de la perspectiva práctica destacamos, siguiendo a Pérez Gómez (1992) y Rubio Prado y Barrio Verón (1999), dos modelos generales en los que se asientan varios modelos diferentes, estos modelos serían el modelo tradicional y el modelo reflexivo sobre la práctica. Pasamos, a continuación, a describir ambos modelos de la perspectiva práctica, el modelo tradicional y el modelo reflexivo.

Modelo Tradicional

El modelo tradicional se fue forjando como una reacción de los propios docentes ante el bajo reconocimiento social que poseía su profesión y, actualmente, se puede afirmar que este enfoque sigue manteniendo una considerable cantidad de seguidores y seguidoras (Pérez Gómez, 1992).

Este enfoque se basa en la **concepción de la enseñanza como una labor artesanal**, cuyo saber se ha ido acumulando con el paso de los años, a través de la práctica. Así, el conocimiento profesional es más práctico que teórico, no posee una estructura clara y se debe aprender mediante un proceso que permita al futuro docente socializarse con los docentes veteranos, para, poco a poco, ir adquiriendo los aprendizajes que le permitirán ejercer con garantías la profesión (Pérez Gómez, 1992), mediante, fundamentalmente, la **observación de los profesionales más veteranos** que poseen una mayor experiencia (Rubio Prado y Barrio Verón, 1999).

El principio de “**aprender haciendo**” (Dewey, 1989, 1995), se basa en la idea de que sólo teniendo presente la perspectiva del aula el futuro o la futura docente podrá formarse para hacer frente a la realidad de la misma. Así, este modelo pretende **romper con el rol pasivo** del futuro profesorado e **implicarle en la construcción del aprendizaje** que le servirá para ejercer su profesión, desde la complejidad y ambigüedad que tiene la labor docente (Salazar,

2008).

Para Elliott (1989), una de las críticas que se le puede plantear a este modelo de formación del profesorado se relaciona con el **carácter irreflexivo, intuitivo y aislado** que plantea el enfoque tradicional, enfoque para el que el profesorado, a través del **ensayo y el error** y apoyado por los compañeros de centro, va, poco a poco, definiendo su práctica.

Estas características hacen que del enfoque tradicional emerjan con facilidad prácticas condicionadas por los intereses socioeconómicos de cada época, así como por los prejuicios, falsas creencias o malas y buenas experiencias que vaya teniendo cada profesor particular (Pérez Gómez, 1992).

Una de las consecuencias más negativas de este enfoque formativo tiene que ver con la facilidad con la que el profesorado nuevo que se incorpora a los centros empobrece su pensamiento pedagógico, ilusionado, reflexivo y formado a través de varios años de estudios universitarios, al comenzar a ejercer en un centro determinado y adquirir los vicios institucionales dominantes en el centro en el que ejerce su labor (Pérez Gómez, 1992).

Es, por lo tanto, la **falta de espacios** que permitan a los futuros docentes reflexionar sobre las teorías que tienen en torno a la educación e innovar mediante propuestas pedagógicas la mayor crítica que se le plantea al enfoque tradicional. Enfoque totalmente asentado en la práctica pero carente, quizá en exceso, de un mínimo grado de objetividad y contrastes de experiencias (Pérez Gómez, 1992).

Modelo Reflexivo sobre la Práctica

En la misma perspectiva que el enfoque tradicional, la perspectiva práctica, el enfoque reflexivo sobre la práctica plantea la necesidad de formar al profesorado en la práctica de la labor docente pero, a diferencia del enfoque tradicional, intenta ir más allá de la experiencia en el aula para establecer un cierto **rigor epistemológico** a la formación de los futuros docentes (Pérez Gómez, 1992).

Dentro de los pensadores del enfoque práctico-reflexivo, siguiendo a Latorre (2003) y Pérez

Gómez (1992) destacamos las aportaciones de Dewey (1989, 1995), Schwab (1978), Fenstermacher (1987) y Schön (1998).

Dewey (1989, 1995) puede ser considerado como uno de los pioneros del enfoque reflexivo sobre la práctica (Fenstermacher, 2000; Imbernón, 2007; Rodríguez Pulido, 1998; Villalobos y De Cabrera, 2009), no en vano fue él quién estableció como principio de la formación del futuro docente, el **aprendizaje mediante la acción**, el aprender haciendo, la práctica como principio rector en la formación del profesorado.

Las ideas de este autor sobre la formación del profesorado, se formulan a partir de las críticas que realizó contra la perspectiva técnica, perspectiva que despreciaba la capacidad reflexiva del profesorado. Así, Dewey (1995) planteó la necesidad de que el profesorado se formara a través de su inteligencia, elaborando sus propias ideas (Latorre, 2003).

Dewey (1989, 1995) consideró que la práctica debía ir unida a la reflexión, la filosofía, como un aspecto esencial en el proceso formativo (Pérez Gómez, 1992), y el **concepto de reflexión** que este investigador propuso, será el que actualmente siguen manteniendo las corrientes que apoyan la reflexión como una cualidad fundamental de los futuros y las futuras docentes (Villalobos y De Cabrera, 2009).

Así, Dewey (1989, 1995) estableció la necesidad de unir práctica y reflexión al considerar que sólo mediante la práctica y la reflexión, el futuro docente podrá ir contrastando sus teorías y perfeccionando su conocimiento (Rubio Prado y Barrio Verón 1999), siendo a la vez **consumidor y creador de la teoría educativa** (Latorre, 2003).

De esta manera Dewey (1989) estableció el concepto de acción reflexiva, como aquella acción que requería una actitud activa, reflexiva y cuidadosa en la persona que la llevaba a cabo y consideró la acción reflexiva como un tipo de acción clave para los docentes y futuros docentes (Rodríguez Pulido, 1998).

Por su parte Schwab (1978) defendió el eclecticismo en la educación como una manera de rechazar los modelos excesivamente técnicos. Para este autor la educación era una **ciencia práctica** y no técnica, entendiendo que con esta afirmación Schwab (1978) plantea que los futuros docentes deberían ser formados, no desde la perspectiva de aportarles una serie de

conocimientos teóricos que les pudieran ser útiles en su labor profesional, sino desde la perspectiva de **formar profesionales que sean eficaces en su práctica** (Pérez Gómez, 1992).

Así Schwab (1978) diferencia entre el razonamiento teórico, basado principalmente en la investigación y llevado a cabo sobretodo desde las universidades, y el razonamiento práctico, basado principalmente en la acción y desarrollado principalmente por el profesorado (Liston y Zeichner, 1993).

En la línea de los dos autores anteriores, Fenstermacher (1987 y 2000), plantea su crítica a la perspectiva técnica que aliena a los futuros docentes al imponerles una serie de teorías rígidas e inamovibles, sin que puedan modificar ni adaptar las mencionadas teorías a la práctica (Pérez Gómez, 1992).

Fenstermacher (1987) se centró en el estudio de los vínculos y relaciones que se establecen entre el conocimiento teórico, que se extrae de las investigaciones, y la labor práctica de los docentes o futuros docentes. Mientras que el conocimiento teórico da lugar a las “**premisas empíricas**”, el conocimiento práctico daría lugar a las “**premisas situacionales**” (Liston y Zeichner, 1993).

Así, Fenstermacher (1987) considera que la teoría, supuestamente empírica, esta impregnada con **significados personales, sociales y contextuales**. Por tanto, para que los futuros profesores y profesoras puedan dominar la teoría y desempeñar eficazmente su labor, deberán tomar conciencia de que la teoría que poseen está condicionada con sus significados personales lo que les permitirá, en última instancia, adquirir un conocimiento significativo y duradero.

Y para tomar conciencia de lo influenciada que están sus “premisas empíricas” con sus significados personales, el docente o futuro docente deberá poner en práctica su conocimiento. Sólo mediante la puesta en práctica de las “premisas empíricas” el profesorado podrá **tomar conciencia de sus prejuicios e ideas** y de cómo éstas están influyendo en la interpretación que realiza de los hechos y que en un principio el docente consideraba que era empírica y objetiva (Liston y Zeichner, 1993).

Así, este proceso de contextualización y personalización del conocimiento teórico es

necesario si queremos que el conocimiento llegue a ser empírico, contrastado y eficaz (Fenstermacher y Soltis, 1999), ya que con frecuencia el profesorado tenderá a pensar que su conocimiento empírico no está influenciado por sus ideas y creencias de una manera implícita.

Analizando las premisas, supuestamente empíricas, con que el profesorado interpreta las situaciones en las que deben hacer frente a los problemas derivados de la diversidad racial existente entre el alumnado afro-americano y el alumnado americano, Fenstermacher (1987) extrae las teorías implícitas, relacionadas con la manera de entender la cultura afro-americana que tiene el profesorado o futuro profesorado, y que están en la base de las interpretaciones y los modos que tienen de actuar ante estas situaciones (Liston y Zeichner, 1993).

En la época en que Fenstermacher (1987) plantea su teoría, en la década de 1980, una serie de debates e investigaciones habían hecho de los problemas raciales un asunto de especial relevancia en los Estados Unidos (Dadzie, 2003). Si extrapolamos las ideas de este autor a las cuestiones actuales relacionadas con la atención a la diversidad afectivo-sexual en los centros de enseñanza podemos intuir que las interpretaciones que el docente o el futuro docente realice de las situaciones relacionadas con la atención a la diversidad afectivo-sexual estarán influenciadas por las **teorías implícitas** que el docente o, futuro docente tenga en torno a todas estas cuestiones.

Así, tal y como veíamos en el apartado destinado a la homofobia y sobre la base de las ideas plateadas por Fenstermacher (1987 y 2000), podemos presuponer que los diferentes tipos de homofobia -cognitiva, afectiva y conductual-, así como los dos tipos de discursos homófobos, el liberal y el clásico, y la posible homofobia internalizada del docente o futuro docente determinaran las “premisas empíricas” (Fenstermacher, 1987) que el docente tenga para interpretar las situaciones con las que se vaya encontrando.

Además, siguiendo con las teorías de Fenstermacher (1987), hasta que el docente o futuro docente no se enfrente a situaciones en las que aparezcan aspectos relacionados con la educación y la atención a la diversidad afectivo-sexual, no podrá ser consciente de las ideas implícitas que están condicionando su manera de interpretar los hechos relacionados con estas cuestiones, es decir, no podrá ser consciente de su posible pensamiento homófobo.

Otra de las figuras que junto a Fenstermacher (1987) tendrá una especial relevancia en la perspectiva del **modelo práctico reflexivo** es la figura de Schön (1998) quién, desde la crítica a la perspectiva técnica (Palomares Ruiz, 2004) se centró en la adquisición y cambio del conocimiento en la formación del profesorado de los Estados Unidos (Villalobos y De Cabrera, 2009) alcanzando, con sus teorías, una gran difusión entre el personal docente (Imbernón, 2007).

En concreto Schön (1998) estudio las particularidades del **pensamiento práctico** del profesional, es decir, de la reflexión en la formación (Imbernón, 2007), del pensamiento que el profesorado activa cuando debe enfrentarse a situaciones problemáticas frecuentes en su práctica diaria (Pérez Gómez, 1992).

Las ideas que plantea este autor pueden considerarse herederas de los planteamientos de Dewey (1989, 1995) que hacían alusión al profesorado como un profesional que aprende la teoría desde la práctica (Latorre, 2003), igualmente sus planteamientos pueden relacionarse con el concepto de razonamiento práctico al que aludía Schwab (1978).

Para Schön (1998) un verdadero profesional de la enseñanza es aquel que tiene la **capacidad de enfrentarse a situaciones nuevas y problemáticas con éxito**. Partiendo de esta premisa analizó los procesos cognitivos que subyacen al pensamiento de los y las docentes cuando se enfrentan a situaciones complejas, encontrando que cuando el docente o el futuro docente se enfrentan a situaciones complejas, que requieren de reflexión, este proceso reflexivo estará condicionado por la **experiencia previa del docente**, sus **valores**, creencias, correspondencias afectivas, así como por los **intereses sociales** y escenarios políticos en los que se encuentre inmerso.

Aunque Schön (1998) no lo llega a plantear, resulta lógico pensar que, en lo relativo a los problemas derivados de la atención a la **diversidad afectivo-sexual** en los centros de enseñanza, el profesorado se encontrará igualmente inmerso en un **proceso reflexivo condicionado por** aspectos como:

- Su **experiencia previa**: qué relación ha tenido con personas LGBT, si tiene una orientación sexual diferente a la heterosexual, si se identifica con las personas LGBT, cómo ha sido su educación sexual en la escuela y en su familia, etc.

- Sus **valores**: si considera justo o injusto el trato que reciben las personas LGBT, su concepción de lo que significa ser libre y la libertad que considera deben tener las personas que le rodean para expresar sus sentimientos, relacionarse, etc.
- Sus **creencias**: qué opina de las personas LGBT, qué opina acerca del “matrimonio homosexual”, qué opina acerca de la educación sexual, así como de la atención a la diversidad afectivo-sexual y el papel de la escuela en este sentido, etc.
- Sus **afectos**: cómo los expresa o los inhibe, cómo se siente cuando se encuentra delante de personas LGBT o cuando observa a dos personas LGBT mostrando su afecto en público, cómo se siente cuando trata cuestiones relativas a la diversidad afectivo-sexual en el aula o cuándo debe resolver algún tipo de problemática relacionada con estas cuestiones, o cuándo debe hablar con una familia homoparental en las horas de tutoría, etc.
- Sus **intereses sociales**: qué posición laboral tiene en su centro educativo, cuáles son sus intereses de ascenso laboral, cómo le gustaría que fuera la sociedad en la que habite, cuáles son sus aspiraciones vitales, etc.
- Los **escenarios políticos** en los que vive: cuál es la posición del gobierno del país en el que habita en relación a la diversidad afectivo-sexual, qué leyes existen en relación a las problemáticas y derechos de las personas LGBT en su país, cuál ha sido la historia del movimiento LGBT en su país, etc.

En la línea de lo que plantea Schön (1998), y tal y como afirma Pérez Gómez (1992), el conocimiento del futuro docente no es un conocimiento abstracto y arbitrario, sino que está contaminado por todas las variables anteriormente analizadas. Por lo tanto, en lo relativo a la diversidad afectivo-sexual, no se puede presuponer que el profesorado actuará según la normativa, es decir, respetando esta diversidad y educando al alumnado en la misma, sino que debemos presuponer que la opinión del profesorado en torno a la diversidad afectivo-sexual, así como **su experiencia previa, sus valores, sus intereses sociales, los escenarios políticos en los que habita, sus afectos y sus creencias, determinarán, en buena medida, su práctica educativa** en relación a estas cuestiones.

Schön (1998), en el análisis que realiza de lo que él denomino el “pensamiento práctico”, diferencia, dentro de este pensamiento, tres **conceptos fundamentales**: el conocimiento en la acción, la reflexión en la acción y la reflexión sobre la reflexión en la acción, desarrollamos, a continuación cada uno de estos conceptos en base al análisis que realizan sobre los mismos Martínez Bonafé (1989) y Pérez Gómez (1992).

El **conocimiento en la acción** hace referencia al saber hacer, conocimiento que en numerosas ocasiones se mantiene implícito, sin que las personas que lo están poniendo en práctica sean conscientes de que lo poseen, pero sin el cual no se podría llevar a cabo la acción.

La **reflexión en la acción** hace referencia a aquella reflexión que el docente realiza mientras de manera implícita está realizando una acción que ya conoce y domina. Así, la reflexión en la acción estará condicionada por aspectos racionales o cognitivos, lo que el docente sabe y lo que opina, emocionales, lo que el docente siente, y situacionales, las condiciones espaciales y temporales que limitan la situación o los agentes que en la misma intervienen.

Por su parte la **reflexión sobre la reflexión en la acción** hace referencia a aquella reflexión que el profesorado realizaría una vez a finalizado la acción que estaba realizando, momento en el que pasaría a analizarla, extrayendo ideas, nuevas reflexiones y conclusiones sobre la misma.

En lo relativo a **la atención a la diversidad afectivo-sexual**, en base a la división que realiza Schön (1998) podemos afirmar que, a la hora de tratar cuestiones relativas a la diversidad afectivo-sexual, el profesorado estará influenciado no sólo por sus conocimientos en lo relativo a la atención a la diversidad afectivo-sexual, lo que Schön (1998) denomina el conocimiento en la acción, sino también por la reflexión que realice mientras este actuando, las creencias, afectos y condicionamientos situacionales que tenga en lo relativo a la diversidad afectivo-sexual y lo que reflexione sobre la acción que haya realizado una vez la misma haya finalizado.

Es decir, este autor establece la **imposibilidad de separar**, en la labor docente, **el pensamiento de la acción, la teoría de la práctica** (Martínez Bonafé, 1989) y, para Pérez Gómez (1992) de los diferentes aspectos que trata Schön (1998) en lo relativo al pensamiento práctico, lo que más influencia tendrá en la labor del docente y el futuro docente serán “las

teorías implícitas, creencias y formas de repensar la realidad que utiliza el profesional en las situaciones problemáticas, inciertas y conflictivas” (Pérez Gómez, 1992: 420).

Si pensamos las situaciones problemáticas, inciertas y conflictivas que deberá tratar el profesorado en todo lo relativo a la atención a la diversidad afectivo-sexual, en base a lo planteado por Pérez Gómez (1992) y Martínez Bonafé, (1989), podemos suponer que el profesorado que deba hacer frente a estas situaciones estará influenciado por sus teorías implícitas en torno a la diversidad afectivo-sexual y su atención en el ámbito educativo, así como por sus creencias en todo lo relativo a estas cuestiones, aspectos que influirán en la manera en que el profesorado interprete todas estas cuestiones.

En esta misma perspectiva, y en relación con lo planteado por Schön (1998), Salazar (2008) destaca el modelo de **aprender cooperando**, modelo que se fundamenta en dos principios básicos y esenciales, el principio de que el conocimiento se construye desde la cooperación y el principio de que la enseñanza requiere del compromiso de todos los agentes educativos.

El primer principio establece que **el conocimiento se construye desde la cooperación** y el diálogo con otras personas y no de manera aislada. Es decir, que el profesorado no puede establecer los principios de su práctica solo, aislado, en base a técnicas generales. Así, el pensamiento práctico (Schön, 1998) deberá construirse desde la cooperación y el diálogo.

El segundo principio de este modelo, en relación directa con el primer principio, establece que **la enseñanza requiere del compromiso de todos** los agentes educativos y que, por lo tanto, la participación de los docentes y los futuros docentes en la construcción de su propia formación resulta no solo recomendable sino también esencial (Salazar, 2008). Es decir, que el pensamiento práctico del docente y el futuro docente se construirá en base a las aportaciones del conjunto de personas que confluyen en los centros de enseñanza y de una manera u otra intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así, desde la perspectiva práctica, los principios de **aprender haciendo y aprender cooperando, resultan complementarios**. Ambos representan una ruptura del rol pasivo que se supone debe adquirir la persona que está siendo formada y en ambos se tiene en cuenta las particularidades, no sólo del alumnado, sino del docente y el futuro docente ya que los métodos de formación que establecen ambos modelos se basan en la investigación y la acción,

sin dar por supuesto ninguna situación que aleje al profesorado de su papel reflexivo y activo, en permanente interacción con el contexto en el que desarrolla su labor (Salazar, 2008).

Por lo tanto, sin la práctica y la reflexión común (Salazar, 2008) e individual en torno a la práctica realizada, el docente no podrá **tomar conciencia de su saber y sus creencias, sentimientos y condicionantes** que influyen en la percepción, siempre subjetiva (Pérez Gómez, 1992), que tiene sobre las situaciones y los procesos educativos a los que debe hacer frente en su práctica diaria.

En resumen, desde la perspectiva práctica se apuesta por una visión de la educación como una “**ciencia práctica**” (Schwab, 1978), con un profesorado que aprende su profesión desde la acción, bajo el principio de “**aprender haciendo**” (Dewey, 1989, 1995), pero desconfiando y analizando las “premisas empíricas” (Fenstermacher, 1987) que determinan su “razonamiento práctico” (Schwab, 1978), su “pensamiento práctico” (Schön, 1998), pensamiento claramente influenciado por su experiencia previa, valores, creencias, afectos, intereses sociales y escenarios políticos (Schön, 1998).

Tal y como plantean Monereo, Castelló, Clariana, Palma y Pérez Cabani (1994) podemos decir que la perspectiva práctica abandona la idea del profesor o la profesora como técnico para adoptar la idea del profesor o profesora como **estratega** qué, en función de las características del contexto en el que ejerce su labor decide realizar una estrategia u otra.

Para la perspectiva práctica el hecho de enfrentarse a situaciones reales para poder posteriormente reflexionar al respecto de estas situaciones, resulta esencial en la formación de los futuros docentes. Y resulta esencial porque es en la práctica, donde los futuros docentes y las futuras docentes podrán tomar conciencia de sus determinantes, de sus **creencias, ideas, conocimientos, prejuicios o experiencias previas**, aspectos todos ellos importantes y determinantes cuando un profesor o una profesora se dispone a interpretar un problema para posteriormente tratar de resolverlo.

Es decir, la metodología que debe regir el proceso de enseñanza-aprendizaje para los autores de la perspectiva práctica es aquella metodología que sitúa al aprendiz, en este caso el futuro personal docente, en un **papel activo**, aspecto que redundará en una mejor capacidad de retención tal y como afirman autores como Bales (1996) autor de la conocida como “Pirámide

del aprendizaje” (Bales, 1996).

Bales (1996) tras realizar una serie de experimentos concluyó que la cantidad de información que una persona retenía de una lección, pasadas veinticuatro horas, variaba considerablemente en función de la técnica empleada para su aprendizaje, así, si la información se transmitía mediante una lección magistral el aprendiz, al cabo de veinticuatro horas, apenas recordaba el 5%, mientras que si adquiría la información mediante la lectura su capacidad de retención aumentaba al 10% o si lo hacía mediante el visionado de un video su capacidad de retención aumentaba al 20%, o a un 30% si comprobaba mediante un experimento o demostración aquello que estaba aprendiendo.

De todas las técnicas analizadas por Bales (1996), el ejercicio práctico de lo aprendido era una de las que mejores resultados obtenía ya que permitía al aprendiz retener hasta un 75% de la información que se le había transmitido pasadas veinticuatro horas de la lección (ver figura 5).

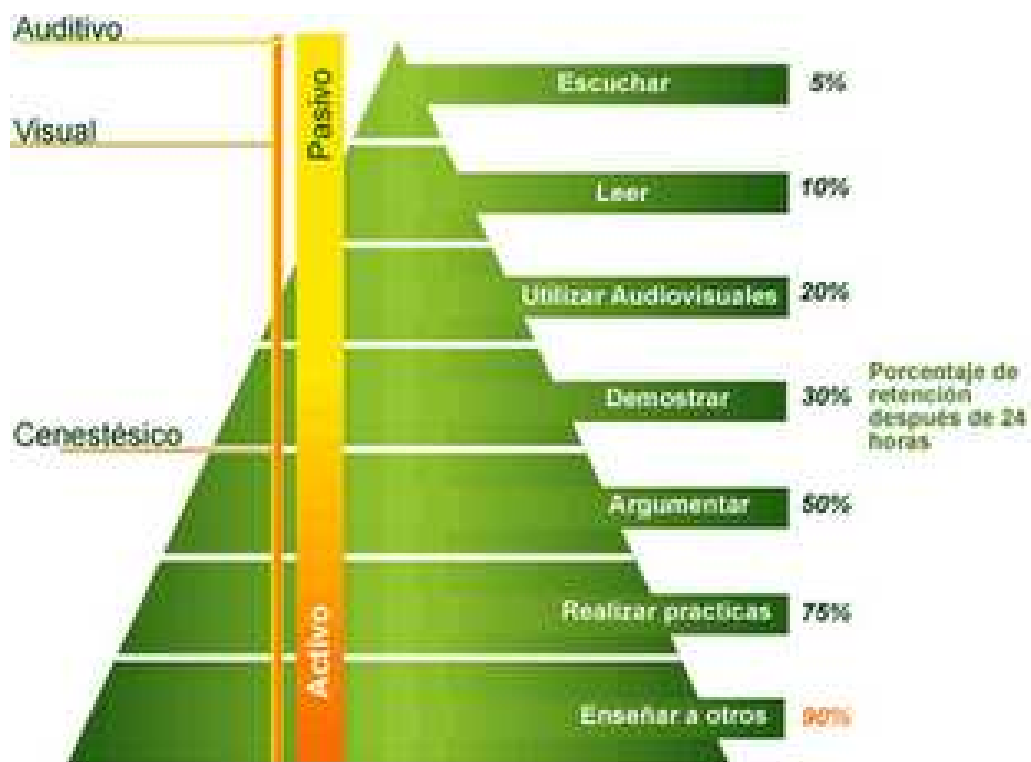


Figura 5.- La pirámide del aprendizaje. Basado en Bales (1996).

Si aplicamos estas ideas, defendidas por la perspectiva práctica, a los aspectos relativos a la atención a la **diversidad afectivo-sexual** estudiados en la presente investigación podemos

interpretar que los futuros docentes y las futuras docentes de ES requerirán enfrentarse a situaciones relacionadas con la atención a la diversidad afectivo-sexual para que se hagan explícitas sus determinantes, así como sus creencias, ideas, conocimientos, prejuicios o experiencias previas en lo relativo a la diversidad afectivo-sexual.

Igualmente, sobre la base de las ideas planteadas y defendidas por la perspectiva práctica, los futuros docentes y las futuras docentes, deberán poder reflexionar con otros docentes o con otras personas relacionadas con el ámbito educativo, al respecto de las experiencias que hayan tenido a lo largo de su vida, con la intención de poder **tomar conciencia de los determinantes que están condicionando su manera de actuar** ante determinados problemas a los que se enfrentan o se tendrán que enfrentar cuando empiecen a ejercer su profesión de docentes, ya que las experiencias previas al respecto de cualquier tema como la inmigración, la diversidad de orientaciones sexuales o la atención al alumnado con discapacidades, influirá en la respuesta educativa que de el docente cuanto se encuentre con situaciones relacionadas con esos temas.

2.4. La perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social

La perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social plantea la necesidad de **propiciar, a través de la educación, un desarrollo social** (Pérez Gómez, 1992).

Desde este objetivo, esta perspectiva entiende la **enseñanza como una actividad crítica**, con un claro carácter ético y social, que debe traducirse en valores que establezcan una serie de principios de procedimiento éticos.

Siguiendo a Pérez Gómez (1992) diferenciamos dentro de esta perspectiva dos modelos: el modelo de crítica y reconstrucción social y el modelo de la investigación-acción y formación del profesorado para la comprensión.

Pasamos, a continuación, a desarrollar ambos modelos pertenecientes ambos a la perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social.

Modelo de Crítica y Reconstrucción Social

Frente a los planteamientos anteriores que apuestan por la idea de que el profesorado debe mantener una neutralidad política, el modelo de crítica y reconstrucción social plantea la necesidad de propiciar, a través de la educación, un **cambio social** que favorezca la consecución de un mundo más justo (Pérez Gómez, 1992).

Aunque autores puntuales de las otras corrientes analizadas en este trabajo, como Bestor (1953 y 1956), planteaban la necesidad de un cambio social a través de la consecución de un cambio educativo (Weltman, 2000), fue el modelo de crítica y reconstrucción social el primer modelo relativo a la formación del profesorado que se mostró claramente partidario del **desarrollo de valores** concretos en los docentes y futuros docentes, para que éstos puedan contribuir a desarrollar en el alumnado y, en última instancia, en el conjunto de los ciudadanos, una sociedad más igualitaria (Liston y Zeichner, 1993).

El modelo de crítica y reconstrucción social se inició en la década de 1930 en Estados Unidos, como una manera, en un principio, de promover la ideología comunista frente a los avances de las ideas capitalistas (Liston y Zeichner, 1993). Es decir, en un principio este modelo tuvo como cometidos avanzar hacia la consecución de una mejora del sistema económico y social, para **corregir, a través del currículo, la injusticia social y las desigualdades** planteadas por el mercado (Kliebard, 1986).

Para este modelo, el profesorado es concebido como un educador pero también como un “activista político” (Pérez Gómez, 1992: 423) y la **educación** es concebida como “una **actividad crítica** y una **práctica social**” (Aguilar García, 2003: 36).

Pero, aunque el objetivo de lograr mejoras sociales a través de la educación resulta común al conjunto de profesionales que apoyaban esta corriente, la manera de lograr estas mejoras difiere en función de los autores y las teorías que los mismos plantean (Liston y Zeichner, 1993).

Por ello consideramos pertinente exponer separadamente las **aportaciones** de diferentes pensadores representativos de esta corriente como Kilpatrick (1933, 1947, 1951), Smyth (1989), Giroux (1992, 1993 y 2001), Liston y Zeichner (1993), Apple (1986, 1987, 1989,

1994), Carr y Kemmis (1988), en función de las revisiones planteadas en torno a la perspectiva de la reconstrucción y el cambio social de autores como Aguilar García (2003), los propios Liston y Zeichner, (1993) y Pérez Gómez (1992).

Kilpatrick (1933) fue compañero en el Teachers Collage de Dewey (1989, 1995), autor del que anteriormente se han expuesto sus teorías dentro del enfoque de la perspectiva práctica en la formación del profesorado (Beyer, 1997). Al igual que hiciera Dewey (1989 y 1995), se mostró partidario de favorecer la formación del profesorado a través de la **experiencia práctica** (Beyer, 1997) y realizó una dura crítica a los modelos de formación del profesorado basados exclusivamente en la transmisión de técnicas (Liston y Zeichner, 1993).

Para Kilpatrick (1933) el fin último de la educación era lograr un cambio en la visión de la vida que poseía el alumnado, de tal manera que el futuro docente debía recibir una formación que le permitiera luego, posteriormente, desarrollar en sus alumnos y alumnas un espíritu crítico. Así Kilpatrick (1933) planteaba que la formación de los futuros docentes debía basarse en la construcción de una visión crítica y amplia de la vida y de la educación, que permita mejorar la práctica educativa y, con ello, la realidad social del conjunto de los ciudadanos.

Kilpatrick (1933) apostaba por una formación de los docentes que, en primer lugar, los acercara a las realidades de los alumnos y alumnas más **desfavorecidos**, para que de esta manera, los futuros docentes empezaran a tener en cuenta a estos alumnos y alumnas, sus necesidades y carencias formativas, ya que sino, si el futuro personal docente desconocía la realidad de este alumnado lo más normal sería que terminar ignorándole.

Este autor se centró en la atención a los alumnos y alumnas más desfavorecidos económicamente, ya que la lucha contra las desigualdades económicas a través de la educación era un aspecto esencial para la comunidad educativa en su época, época marcada por la Primera y la Segunda Guerra Mundial (Liston y Zeichner, 1993).

Pero, aunque Kilpatrick (1933, 1947, 1951) no analizó en ningún momento la atención al alumnado por cuestiones relativas a la diversidad afectivo-sexual, lo cierto es que sus planteamientos encajan perfectamente con la realidad que padece actualmente el alumnado LGBT en los centros de enseñanza. Centros en los que el profesorado, en numerosas

ocasiones, les ignora por no presuponer, tan siquiera, de su existencia (Pichardo y Generelo, 2009).

Así, extrapolando las ideas de Kilpatrick (1933) a la formación del profesorado para la **atención a la diversidad afectivo-sexual**, podemos afirmar que será necesario, en primer lugar, **acercar a los futuros docentes a la realidad del alumnado LGBT** y las familias LGBT, para que pueda empezar a tener conciencia de las necesidades que, desde estos colectivos, se plantean.

Otro concepto importante en la teoría de Kilpatrick (1933) es el concepto de valor, para este autor, la toma de decisiones del profesorado debe relacionarse con los valores de las acciones. Así, el profesorado deberá **replantearse los valores que subyacen a su toma de decisiones** y debe, igualmente, intentar adquirir valores positivos que le permitan ejercer su profesión correctamente. Es decir, el futuro docente tendrá que ser capaz, según las ideas de Kilpatrick (1933), de usar la filosofía no sólo para pensar y resolver los temas y preguntas abstractas que en un momento de su vida le puedan surgir, sino también para tomar decisiones acerca de las políticas educativas generales y las prácticas escolares específicas (Beyer, 1997).

En este sentido, el autor plantea la necesidad de reestablecer, a través de la educación, una serie de **compromisos sociales**, basados en valores como la justicia, la bondad, la democracia o el respeto, valores que para este autor, como para otros autores actuales como Marina y Bernabeu (2007) y Öz (2006), se han perdido o debilitado en la sociedad, en parte por la falta de compromiso que las personas han mantenido con los mismos. Y esta **pérdida de valores** estaría para Kilpatrick (1951) en la **base de la injusticia social**, como una consecuencia inevitable de la pérdida de principios esenciales para el logro de la equidad social. Principios como la justicia, la bondad, la democracia y el respeto.

Aunque, tal y como apuntábamos anteriormente, Kilpatrick (1947) se centró en los aspectos relacionados con la injusticia social más urgentes en su época como el racismo o la desigualdad económica, sus ideas se pueden relacionar con la **prevención de la homofobia** en los centros de enseñanza, entendiendo la lucha por la igualdad de las personas LGBT como un aspecto directamente relacionado con la **equidad social** y con los valores de justicia, **democracia o respeto**.

Otro autor representativo del modelo de formación del profesorado para la reconstrucción social fue Smyth (1989), para quien resulta clave desarrollar en los docentes y futuros docentes la **reflexión crítica en torno al currículum** y los diferentes elementos curriculares que se imparten en los centros educativos sin ninguna clase de cuestionamiento.

Smyth (1989) considera que la formación de los docentes y futuros docentes debe basarse en una reflexión crítica que se sustente en cuatro cuestiones esenciales que el profesorado deberá plantearse ante su manera de actuar o solucionar posibles situaciones inciertas cuya solución le haya planteado o le pueda plantear un problema. Estas cuatro cuestiones serían escritura, información, confrontación y reconstrucción, lo cuales pasamos a desarrollar:

- **Escritura:** ¿Qué estoy haciendo?, ó, en el caso de los futuros docentes, ¿Qué considero que tendría que hacer? Es decir, el docente o futuro docente tendría en primer lugar que reflexionar en torno a la **manera en que ha decidido actuar** ante una determinada situación, la respuesta que ha dado a un determinado problema ó la respuesta que considera que daría.
- **Información:** ¿Qué **fundamentos** están sustentando mi manera de actuar?, ó, en el caso de los futuros docentes, ¿Qué fundamentos están sustentando la manera en que considero que tendría que actuar? Es decir, el docente o futuro docente debería reflexionar, en este segundo punto, sobre las ideas implícitas que están condicionando su manera de enfrentarse a determinadas situaciones.
- **Confrontación:** ¿Cómo he llegado a pensar de esta manera al respecto de esta cuestión? Es decir, el docente o futuro docente debería analizar, en este tercer punto, los diferentes **condicionamientos** que a lo largo de su vida le han podido influir en las ideas implícitas que han fundamentado la respuesta que ha dado ante una determinada situación problemática.
- **Reconstrucción:** ¿Cómo podría yo hacer las cosas de una manera diferente? En este cuarto paso se plantea la necesidad de que el docente o futuro docente se **forme** y logre más recursos con los que hacer frente a futuras situaciones similares a la situación que comenzó analizando en el primer paso.

Si aplicamos los cuatro pasos que plantea Smyth (1989) como base de la reflexión crítica que deberían tener los futuros docentes sobre la práctica educativa en lo relativo a la atención a la **diversidad afectivo-sexual y la prevención de la homofobia**, podemos abordar los cuatro pasos comentados anteriormente de la siguiente manera:

- **Escritura:** ¿Cómo considera que debería actuar ante una determinada situación relacionada con la atención a la diversidad afectivo-sexual o la homofobia? En este punto el futuro docente debería tratar de describir, lo más detalladamente posible (Smyth, 1989), **cómo actuaría** ante un tipo de situación concreta relacionada con esta temática.
- **Información:** ¿Qué fundamentos están sustentando la manera en que considera que tendría que actuar ante una determinada situación relacionada con la atención a la diversidad afectivo-sexual o la homofobia? Es decir, en los casos relacionados con la atención a la diversidad afectivo-sexual y la homofobia, el futuro profesional de la enseñanza debería **analizar sus ideas** implícitas relacionadas con estos aspectos, su posible homofobia cognitiva, afectiva o conductual, así como otros aspectos anteriormente desarrollados en esta investigación como el temor al contagio del estigma o la normalización de la homofobia.
- **Confrontación:** ¿Cómo he llegado a pensar de esta manera al respecto de esta cuestión relacionada con la atención a la diversidad afectivo-sexual o la homofobia? El docente o futuro docente debería analizar en este apartado, cuando se enfrente a situaciones relacionadas con la atención a la diversidad afectivo-sexual y la homofobia, los diferentes **condicionamientos** que a lo largo de su vida **le han podido influir en las ideas** implícitas **homófobas** que han fundamentado la respuesta que ha dado ante una determinada situación.
- **Reconstrucción:** ¿Cómo podría hacer las cosas de una manera diferente cuando tenga que dar respuesta a una determinada situación relacionada con la atención a la diversidad afectivo-sexual o la homofobia? En este último paso, cuando el futuro profesorado se encuentre ante situaciones relativas a la atención a la diversidad afectivo-sexual, se plantea la necesidad de que se **instruya y logre más recursos** con los que hacer frente a futuras situaciones similares a la situación que comenzó analizando en el primer paso.

En la línea de lo que plantea Smyth (1989), Giroux (1992, 1993 y 2001) señala que la figura del docente es, o debería ser, la figura de un **“intelectual transformador”** (Giroux, 1993), con autoridad como para mantener y **trasmitir al alumnado un compromiso social y político que contribuya a la mejora de la humanidad**, ya que la cultura, la política y la práctica educativa siempre han estado unidas (Giroux, 2001).

Este compromiso social y político Giroux (1993) lo asocia con aspectos relativos a la **lucha feminista** por la igualdad o la **memoria histórica de las injusticias** acometidas en el pasado. En última instancia, para Giroux (1992) el objetivo principal de la educación y la aspiración más elevada a la que puede optar la sociedad sería lograr una verdadera democracia económica y social para todas las personas. Y para que el docente se convierta en un intelectual capaz de transformar la sociedad, de oponer **resistencia a la reproducción social** y cultural de las formas de poder establecido que se da en los centros de enseñanza (Giroux, 1992), deberá darse una **transformación profunda de los planes de formación del profesorado**, de tal manera que en los mismos se forme a los futuros profesores y profesoras para que sean conscientes de la manera en que, a través de la educación, se pueden modificar aspectos sociales como la política o la economía, y de la existencia de una relación directa e intencionada entre cultura y poder, de un currículum oculto afín a las corrientes que actualmente ostentan el poder, y que frena la capacidad transformadora de los centros de enseñanza (Giroux, 2001).

Si extrapolamos las aportaciones de Giroux (1992, 1993 y 2001) a la **atención a la diversidad afectivo-sexual** en los centros de enseñanza, podemos suponer que, al igual que ocurre con otros aspectos de desigualdad social, existiría un **currículum oculto** que se transmite a través de los centros educativos y que sigue legitimando y apoyando la orientación heterosexual frente a otro tipo de orientaciones sexuales.

Así, es de suponer que este currículum oculto que apoya la heterosexualidad frente a otro tipo de diversidades sexuales se basará en una serie de contenidos y objetivos, **heterosexistas** y, en última instancia **sexistas** ya que, tal y como veíamos en el apartado destinado a la homofobia, **la homofobia no deja de ser una parte del sexismo existente en nuestra sociedad** (Borrillo, 2001)

Si nos centramos en las aportaciones de Liston y Zeichner (1993), podemos afirmar que, desde este enfoque, al futuro docente será necesario **formarle** para que desarrolle una **visión crítica** de la sociedad, que tome conciencia de las desigualdades sociales y adquiera un compromiso moral que le haga trabajar hacia la **eliminación de estas desigualdades**.

A partir de estos objetivos que plantean Liston y Zeichner (1993), Pérez Gómez (1992) señala que los **programas de formación del profesorado** deberán centrarse en tres aspectos fundamentales:

- La adquisición de una serie de conocimientos culturales relacionados, principalmente, con disciplinas humanitarias como el lenguaje y la historia, orientadas hacia **fines políticos y sociales**.
- El desarrollo de capacidades relacionadas con la **reflexión crítica** que puedan posteriormente ser aplicadas a la práctica del aula.
- La adquisición y el fomento de una serie de cualidades directamente relacionadas con el **compromiso social y reconstruccionista**, como son la solidaridad, la generosidad, la iniciativa y la colaboración.

Aunque tampoco Liston y Zeichner (1993) hacen referencia a ello, si aplicamos las ideas que estos autores plantean a la formación del profesorado para la **atención a la diversidad afectivo-sexual** podemos entender que para que el futuro docente desarrolle una visión crítica de la sociedad, que tome conciencia de las desigualdades sociales en lo relativo a la situación de las personas LGBT y para que adquiera un compromiso moral que le haga trabajar hacia la eliminación de estas desigualdades, los programas de formación del profesorado deberán incluir contenidos relacionados con la atención a la diversidad afectivo-sexual en los tres aspectos fundamentales señalados anteriormente:

- La adquisición de una serie de conocimientos culturales relacionados, principalmente, con el marco conceptual relativo a la diversidad afectivo-sexual, es decir, que significa ser gay, lesbiana, bisexual, transexual, etc. Así como una serie de conocimientos relacionados con la historia del movimiento LGBT.

- El desarrollo de capacidades relacionadas con la reflexión crítica en torno a las desigualdades relacionadas con la homofobia y la diversidad afectivo-sexual, que puedan posteriormente ser aplicadas a la práctica del aula.
- La adquisición y el fomento de una serie de cualidades directamente relacionadas con el compromiso social encaminado a lograr la igualdad de todas las personas, con independencia de su sexo, orientación sexual, identidad de género y prácticas sexuales. Valores como son la solidaridad, la generosidad, la iniciativa y la colaboración.

Por su parte Apple (1986, 1987, 1989 y 1990) parte de la premisa de que la gran mayoría de modelos planteados para favorecer la formación del profesorado se realizan sin tener en cuenta el **contexto social y político** en el que estos modelos son planteados.

Por esta razón, **los modelos de formación del profesorado no suelen ser críticos con las desigualdades sociales** ni económicas existentes en nuestra sociedad y, lo que resulta sin lugar a dudas mucho más grave, **no suelen ser útiles para el posterior desempeño de la labor docente** ya que si no se realizan en base al contexto en el que van a ser aplicados, difícilmente podrán ser unos modelos concretos, que tengan en cuenta la complejidad que entraña el ejercicio de la labor docente.

Así, Apple (1986) defenderá la idea de la formación de los futuros docentes tiene que ser planteada a nivel ideológico, concienciando al futuro profesorado sobre las desigualdades sociales y las diferentes realidades que vive cada persona a partir de la clase social a la que pertenece.

Apple (1986) establece la necesidad de formar a los futuros docentes para que sean capaces de elaborar un **currículum crítico con las desigualdades sociales**, para lo cual, siguiendo el análisis de la obra de Apple (1986, 1987, 1989 y 1990) que realiza Pagés (1994), el mencionado currículum deberá reunir una serie de requisitos:

- Las ideas no deben aparecer como estáticas, sino como elementos influenciados por el **contexto** en el que habitan y, por lo tanto, en continua evolución.

- Debe basarse en el **diálogo** y la **reflexión** como cualidades fundamentales para la adquisición de un conocimiento crítico y verdadero.
- Debe favorecer la **creatividad** y la capacidad de **innovación** del alumnado.
- Los contenidos a impartir tendrán que estar relacionados con la **experiencia personal y social de quienes aprenden**.

Así, aunque Apple (1986, 1987, 1989 y 1990) se centró en la formación del profesorado para la eliminación de las desigualdades sociales derivadas de las diferentes procedencias socioeconómicas del alumnado o las desigualdades existentes entre hombres y mujeres, sus ideas se pueden aplicar a la formación del profesorado para la **eliminación de las desigualdades existentes en relación a la diversidad afectivo-sexual**, favoreciendo que los futuros docentes sean capaces de incluir en el currículum aspectos relacionados con la diversidad afectivo-sexual que incluyan elementos como los siguientes:

- El análisis de las ideas relativas a la diversidad afectivo-sexual como ideas que están siendo influenciadas por el contexto homófobo que existe a nivel social y que, por lo tanto, son ideas que será necesario modificar y hacer que evolucionen.
- Basado en el diálogo y la reflexión sobre aspectos relativos a la diversidad afectivo-sexual, como las diferencias entre sexo y género o entre identidad sexual y práctica sexual.
- Favoreciendo la creatividad y la capacidad de innovación del alumnado en los relativo a su desarrollo personal, sexual y afectivo.
- Con contenidos relativos a la diversidad afectivo-sexual del alumnado relacionados con la experiencia personal y social de quienes aprenden, es decir, las experiencias de los alumnos y alumnas en aspectos como el sexo, la atracción sexual, la identidad sexual, el deseo o las prácticas sexuales.

También dentro de los modelos enfocados a la crítica y la reconstrucción social pueden situarse las aportaciones de Kemmis (1988) y su equipo de colaboradores de la Universidad de Deakin (McKernan, 1999).

Este autor parte de una premisa fundamental que estructura el conjunto de sus aportaciones, Kemmis (1988) considera la educación como la llave hacia la emancipación y la autonomía racional del ser humano.

Así, la “**ciencia educativa crítica**” (Carr y Kemmis, 1988) deberá tener en todo momento presente los problemas existentes en la vida cotidiana de las personas y cómo solucionarlos.

Kemmis (1988), cuya teoría es situada como un paso intermedio entre las teorías sobre formación del profesorado del enfoque para la crítica y la reconstrucción social y las teorías que defienden la **investigación-acción** en la formación de los futuros docentes (Latorre, 2003; McKernan, 1999), considera la **docencia como una actividad eminentemente práctica** por lo que, para este autor, en la formación de los futuros docentes se deberá primar en todo momento la formación práctica que tendrá que ir relacionándose con la formación teórica (Blández, 1996).

Así, Kemmis (1988), plantea un modelo de formación del profesorado en el que el docente **actúa, observa, reflexiona y vuelve a actuar** revisando el plan de acción que había planteado en un primer momento (McKernan, 1999).

Las aportaciones de Kemmis (1988) resultan de gran interés ya que una de las críticas fundamentales que se le plantea al enfoque de la crítica y la reconstrucción social en la formación del profesorado está relacionado con la escasa aplicación que, hasta el momento, han tenido las ideas planteadas desde este enfoque en la formación de los futuros profesores y profesoras, y en este sentido, el modelo de Kemmis (1988) ha sido de los pocos que se han puesto en práctica (Pérez Gómez, 1992) a través de diferentes investigaciones llevadas a cabo por el autor en colaboración con otros autores (Carr y Kemmis, 1988; Kemmis y McTaggart, 1988).

Esta **falta de aplicación** de las teorías del modelo de la crítica y la reconstrucción social otorga a las mencionadas teorías un **carácter marginal dentro de los planes de formación** para los futuros docentes (Liston y Zeichner, 1993), planes que sólo contemplan estas teorías desde una visión general y poco profunda, sin profundizar en los mismos ni formar al alumnado para que pueda aplicar estas teorías en su futura labor docente.

Así, la falta de aplicación de las teorías que acabamos de analizar se puede deber, en parte, al hecho de que los propios autores que defienden estas teorías en numerosas ocasiones desarrollan la teoría sin hacer referencia en ningún momento a su posible aplicación práctica, ni citando ejemplos de la puesta en práctica de las mencionadas teorías (Liston y Zeichner, 1993).

Además esta falta de aplicación de las teorías puede deberse, igualmente, al hecho de que en numerosas ocasiones las teorías del modelo de la crítica y la reconstrucción social no han encontrado respaldo ni en los autores y autoras progresistas, más afines a ideologías de izquierda, ni en los conservadores, más afines a ideologías de derecha (Liston y Zeichner, 1993).

Por todo lo mencionado, las teorías del modelo de la crítica y la reconstrucción social podrían ser contempladas como teorías que deberán seguir siendo desarrolladas de cara a su posible aplicación en los centros de enseñanza.

Modelo de Investigación-Acción

El modelo que plantea como base para la formación del profesorado la investigación-acción se empezó a fraguar en Inglaterra en las décadas de 1970 y 1980 (Pérez Gómez, 1992), a partir de las aportaciones de Stenhouse (1971, 1998) y Elliot (1989, 1990, 2005). Según el propio Elliot (2005), este enfoque no surge de las universidades, sino que aparece como una respuesta del profesorado a la **reforma curricular** que se dio en Inglaterra durante los años setenta.

El modelo de la investigación-acción concibe la **enseñanza como una práctica socialmente construida, influenciada culturalmente** y llevada a cabo por el profesorado mediante la interpretación subjetiva que el mismo realiza del fenómeno educativo (Latorre, 2003).

El modelo de la investigación-acción surge, también, con la intención de hacer menor la distancia entre la teoría y la práctica educativa, distancia que se da en todas las profesiones pero que, quizá en la enseñanza, haya sido a lo largo de la historia excesivamente amplia (Imbernón, 2002; Marina y Bernabeu, 2007; Medina Rivilla, 2010).

El autor sin lugar a dudas más representativo de este enfoque es Stenhouse (1971, 1998), quien, desde sus planteamientos, siguió desarrollando, tal y como afirma Pérez Gómez (1992), las ideas planteadas anteriormente por Dewey (1989, 1995), Schwab (1978), Fenstermacher (1987) y Schön (1998).

La teoría de Stenhouse (1971, 1998) se plantea en un primer momento, como una **crítica directa a la perspectiva técnica** (Latorre, 2003; Pérez Gómez, 1992), así, Stenhouse (1998) llama la atención sobre el hecho que, desde la perspectiva técnica, las aportaciones que se hacen a la labor docente son realizadas por profesionales que no tienen un contacto directo con el alumnado, lo que plantea de entrada serias dudas sobre la utilidad de un conocimiento que es planteado por personas que no lo van a poner en práctica (Stenhouse, 1998).

A partir de esta crítica, siguiendo a Imbernón (2002), podemos afirmar que el propio Stenhouse (1998) diferencia entre la investigación que se realiza “en la educación”, llevada a cabo por el personal docente y la investigación que se realiza “sobre la educación”, realizada por investigadores, normalmente profesorado universitario, ajeno al mundo educativo.

Durante años Stenhouse (1971) fue el encargado principal de liderar el Humanities Curriculum Project, proyecto que pretendía favorecer la formación de los docentes y futuros docentes de ES, a través de la investigación que estos mismos debían llevar a cabo en su práctica educativa (Arroyave, 2008; Latorre, 2003; Marín Sánchez, 2011).

El Humanities Project proponía **reorganizar los contenidos curriculares en torno a temas que resultaran conflictivos y cotidianos en la labor docente**, favoreciendo las **capacidades reflexivas** de los profesores y las profesoras, así como de los alumnos y alumnas, desde el argumento de que no podía haber desarrollo del currículo sin desarrollo del profesorado (Marín Sánchez, 2011) y no podía haber desarrollo social si el alumnado no aprendía a dudar, a reflexionar y a pensar (Stenhouse, 1998).

Así, desde el Humanities Currículum Project se pretendía que el profesorado fuera capaz de plantearse constantemente qué merecía hacer con el alumnado (Marín Sánchez, 2011) desde la perspectiva de crear un **espacio educativo participativo, crítico e innovador** (Stenhouse, 1998).

En coherencia con este planteamiento inicial, el Humanities Curriculum Project no pretendía ser un proyecto cerrado, con una estructura claramente delimitada que el profesorado debía aplicar, sino que se planteaba como un instrumento para la investigación curricular y el desarrollo profesional docente (Marín Sánchez, 2011).

Dado su carácter innovador, el Humanities Curriculum Project estuvo rodeado, desde sus orígenes, de una cierta polémica en torno a su adecuación (Marín Sánchez, 2011), polémica que favoreció el desarrollo de la fama internacional de Stenhouse (1998).

Así pues, desde las bases que planteaba el Humanities Curriculum Project podemos afirmar que Stenhouse (1998) consideraba que el futuro profesorado se debía convertir en investigador de su propia experiencia, analizándola y criticándola. Estableciendo, paulatinamente, la **investigación como base de su formación** (Pérez Gómez, 1992).

Igualmente, para Stenhouse (1998), la formación de los futuros docentes debería ser una formación con un **carácter eminentemente práctico y reflexivo**, desde una base de conocimientos teóricos necesarios, pero no suficientes, para el desempeño de la labor de los futuros profesores y profesoras (Pérez Gómez, 1992). La labor docente no debía de ser concebida como una labor técnica y rutinaria, sino como una labor artística y creativa, labor en la que el profesorado debía de ser capaz de experimentar en la práctica sus ideas (Pérez Gómez, 1992).

Así destaca, dentro de las aportaciones de Stenhouse (1998), la **práctica docente** entendida como una **actividad creadora y transformadora de la enseñanza** (Latorre, 2003), es decir, la práctica docente como un elemento fundamental para la correcta formación del profesorado, como una de las principales vías a través de las cuales se va construyendo el conocimiento en todo lo relativo a la educación.

Sin embargo, dado el carácter sistemático y auto-crítico que implica una verdadera investigación, puede haber docentes o futuros docentes que tengan en un principio una cierta resistencia a la investigación-acción como método para el desempeño de la profesión docente (Stenhouse, 1998) pese a la necesidad de investigar que se desprende de su profesión (Montes Pérez, 2010).

Esta **resistencia** del profesorado o el futuro profesorado hacia la investigación acción se puede dar por dos cuestiones fundamentales (Stenhouse, 1998):

- En primer lugar, porque sienta que no poseen tiempo para llevar a cabo la investigación acción, dada la cantidad de **carga laboral** que posee actualmente el personal docente y el alumnado que se está formando para ejercer esta labor.
- En segundo lugar, porque considere que la propia investigación **cuestiona su labor educativa** y hace evidente sus carencias formativas.

Aunque, según Stenhouse (1998), ambas críticas a la investigación acción son incorrectas, ya que la asunción de este enfoque formativo permite al profesorado obtener una **mayor eficacia en su práctica**, es decir, no supone una mayor inversión de tiempo, y el ejercicio de la investigación-acción termina por reforzar la labor docente, al contrastar y validar la misma en la propia experiencia.

Es más, para Stenhouse (1998) uno de los aspectos claves de la investigación-acción como método de trabajo y formación del profesorado, era la posibilidad de motivar e incentivar al personal docente en relación al desarrollo de su profesión, al abrirle una gran cantidad de **posibilidades de actuación y mejora** y al motivarle para realizar un estudio que obligatoriamente, si estaba bien realizado, redundará en un mayor desarrollo personal.

Este **desarrollo personal** se lograría, desde el modelo de la investigación-acción, gracias a la **reflexión**, ya que desde esta perspectiva tras investigar y actuar el docente tiene que reflexionar para seguir investigando y actuando. Y en esta reflexión el profesorado deberá cuestionarse aspectos personales que están en la base de su manera de actuar (Cases, 2002; Revenga, 2002; Stenhouse, 1998).

Por último es importante aclarar que el propio Stenhouse (1971, 1998) no rechazaba, desde el modelo de la investigación-acción, la **formación teórica** del profesorado, aspecto éste que para Stenhouse (1971, 1998) resulta esencial, pero que requiere de un contraste en la práctica para poder ser validado.

El otro autor representativo del enfoque de la investigación-acción para la formación del profesorado es Elliot (1989, 1990, 2005) quien presentó por primera vez este enfoque al profesorado español en un congreso celebrado en Murcia en 1982 (Blández, 1996).

Siguiendo a Imbernón (2002) podemos afirmar que Elliot (1989, 1990) consideraba la investigación-acción como aquel enfoque que pretende estudiar una situación social particular y concreta para **mejorar las acciones** que se aplican en dicha situación.

Así, Elliot (1990) diferencia entre tres tipos de situaciones ante las cuales el profesorado puede aplicar la investigación:

- **Situaciones problemáticas**, inaceptables para el profesorado y que, por lo tanto, requieren una intervención inmediata.
- **Situaciones inestables**, cuyas características pueden variar y que, por lo tanto, son más difíciles de controlar para el profesorado.
- **Situaciones urgentes**, es decir, situaciones que requieren una respuesta rápida y sin demora por parte del profesorado.

Si relacionamos las ideas de Elliot (1989, 1990, 2005) con los aspectos relativos a la formación del profesorado para la **atención a la diversidad afectivo-sexual** podemos suponer que la diversidad afectivo-sexual se podría beneficiar de la investigación-acción al darse en torno a la diversidad afectivo-sexual, situaciones de los tres tipos que cita Elliot (1990) y que acabamos de citar:

- Situaciones problemáticas, tales como, por ejemplo, las situaciones de insultos, desprecios e incluso agresiones hacia el alumnado LGBT.
- Situaciones inestables, como todas aquellas situaciones relacionadas con el desarrollo afectivo y sexual del alumnado, los cambios en sus prácticas sexuales, en los métodos anticonceptivos o en su orientación sexual, por cuestiones relacionadas con aspectos sociales o personales.
- Situaciones urgentes, como por ejemplo aquellas cuestiones que le puede plantear el alumnado o las familias al profesorado en cuestiones relativas a la educación en diversidad

afectivo-sexual.

Por lo tanto, si respetamos las ideas de los principales autores que pertenecen a la perspectiva de la investigación-acción, entenderemos que **la formación del profesorado para la educación en la diversidad afectivo-sexual va a requerir que el profesorado investigue en su práctica diaria**, para poco a poco ir descubriendo y elaborando sus ideas en torno a cómo debe ser la educación en la diversidad afectivo-sexual.

Por todo lo expuesto se puede afirmar que, en la actualidad, son cada vez más numerosos los autores y autoras que defienden el enfoque de la investigación-acción (Imbernón, 2002), por considerar que el mismo tiene una serie de ventajas que, siguiendo a Blández (1996) e Imbernón (2002) se pueden resumir en las siguientes aportaciones:

- **Aumenta la autoestima profesional** ya que la investigación-acción, desde el trabajo en equipo del profesorado, hace que unos docentes aprendan de otros de tal manera que el personal docente se sienta más útil y necesario al enseñar a otros lo que hace.
- **Rompe con la soledad docente** al basarse en el trabajo en equipo del conjunto del profesorado que imparte docencia en un centro o bajo un interés común. Profesorado que, antes del surgimiento del enfoque de la investigación-acción, trabajaba y se formaba de una manera más individual.
- **Refuerza la motivación profesional**, al plantear permanentemente, retos al profesorado a manera de cuestionamientos de su propia práctica y mediante procesos reflexivos que terminan mejorando la práctica docente y, por lo tanto, la motivación por seguir aprendiendo del personal docente.
- **Mejora las prácticas educativas** y, de esta manera, contribuye a la consecución de un mundo más justo a través de una sociedad en la que las injusticias y las desigualdades sociales son menores.

Este último aspecto une los dos modelos que acaban de ser analizados dentro de la perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social, ya que los diferentes autores tanto del modelo de la investigación-acción como del modelo de la crítica para la

reconstrucción social, entienden la **enseñanza como un medio para la consecución de un mundo más justo y menos discriminatorio**.

Así, este compromiso con el logro de mejoras sociales, establece una **relación directa** entre los objetivos que persigue la formación del profesorado para la **atención a la diversidad afectivo-sexual** y los objetivos que persigue la perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social. En ambos casos se trata de trabajar para mejorar la realidad social, entendiendo desde ambos enfoques que obligatoriamente el profesorado se debe comprometer en el objetivo de lograr un cambio educativo y social (Imbernón, 2002) a favor de la **equidad**, la **justicia** y el **respeto hacia la diferencia**.

Por ello no es de extrañar que las propuestas más actuales en relación a la formación del profesorado para la atención a la diversidad afectivo-sexual, que veremos en el siguiente apartado, relacionan la formación del profesorado en este aspecto con la formación del profesorado para la atención a la diversidad del alumnado en general, incluyendo la diversidad afectivo-sexual como un factor de diversidad más al que el profesorado tiene que dar una respuesta educativa de calidad (Wynee, 2008).

3. FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN ESPAÑA

La formación inicial del profesorado de ES en España viene determinada por una serie de normativas que nos disponemos a exponer en el presente apartado, para lo cual partiremos, en primer lugar, de un análisis general de la fundamentación normativa al respeto de la formación inicial del profesorado de ES para pasar, a continuación, a analizar la normativa específica referida al MFPS, prestando especial atención a los aspectos de la normativa que determina la formación del profesorado de ES y hacen una referencia específica a la formación del profesorado en lo relativo a su formación para la atención a la diversidad afectivo-sexual.

Finalmente, terminaremos este apartado analizando la formación inicial del profesorado de ES para la atención a la diversidad afectivo-sexual desde el modelo de escuela inclusiva.

Pasamos, por lo tanto, a desarrollar los puntos señalados.

3.1. Fundamentación normativa de la formación inicial

En este estudio que exponemos acerca de la fundamentación normativa que determina cómo se desarrolla la formación inicial del profesorado de ES obligatoria analizaremos, en primer lugar, la normativa estatal que rige este tipo de formación, para lo cual estudiaremos las referencias que a la misma se hacen en la LOE (2006), la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril de Universidades, el Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, que establece las características de los nuevos créditos europeos, el Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la ES, la Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas y el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

Pasamos, a continuación, a analizar las normativas señaladas.

La **Ley Orgánica 2/2006 de Educación** (LOE) dedica su **Título III** al profesorado de las diferentes etapas educativas. En el **Capítulo II** de este título se dedica un artículo a cada uno de los diferentes tipos de enseñanzas que se regulan en ella en el sistema educativo español, así como a las respectivas condiciones de titulación y formación pedagógica y didáctica del profesorado que ejercerá sus funciones en dichas etapas.

Así, en el **artículo 94**, la LOE (2006) especifica la **formación** que deberán poseer los **docentes** de ES y de bachillerato, estableciendo que para desempeñar estos puestos será necesario poseer, en primer lugar, el título de Licenciado, Ingeniero, Arquitecto, o los títulos de Grado equivalentes a estas titulaciones, y, en segundo lugar, la formación pedagógica y didáctica de nivel de Postgrado, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 100 de la misma Ley Orgánica.

En el **artículo 100** se describe cómo debe ser la **formación inicial** del profesorado, el tipo de formación directamente relacionada con el objeto de estudio de la presente investigación, especificándose que la misma deberá garantizar la capacitación adecuada del profesorado para que éste sea **capaz de afrontar los retos del sistema educativo y adaptar las enseñanzas a las nuevas necesidades formativas**.

Y para lograr esta adecuada capacitación, la LOE (2006) establece, en el mismo artículo 100, la necesidad de que el profesorado de las diferentes etapas educativas, además de tener la titulación correspondiente, adquiera la **formación pedagógica y didáctica** que ya señalaba en el artículo 94 y que en el caso del profesorado de ES hace referencia al nuevo MFPS.

Es importante señalar, en relación a este artículo, que aunque la LOE (2006) no especifica en el mismo cuáles son las nuevas necesidades formativas del profesorado, sí señala que el profesorado estará capacitado para dar respuesta a las mismas gracias de la formación pedagógica y didáctica que reciba.

Igualmente, aunque la Ley Orgánica no lo señala específicamente, a tenor de lo analizado en la presente investigación en la fundamentación normativa de la atención educativa a la diversidad afectivo-sexual, en relación con estas nuevas necesidades a las que el profesorado deberá dar respuesta, podemos incluir la formación para la **atención a la diversidad afectivo-sexual**.

La **Ley Orgánica 4/2007**, de 12 de abril de Universidades (LOU), por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, pretende asentar las bases precisas para realizar una profunda **modernización de las enseñanzas universitarias españolas**, ante los cambios sociales acontecidos en los últimos años, así como ante la necesidad de equiparar los títulos universitarios españoles a sus homólogos europeos.

En relación directa con los aspectos tratados en la presente investigación, es importante señalar que la nueva LOU (2007) destaca en su preámbulo el papel de la **universidad como transmisor esencial de valores**. Especificando que el reto actual de la civilización pasa por alcanzar una sociedad tolerante e igualitaria, en la que se **respeten los derechos y libertades fundamentales**, así como la **igualdad entre hombres y mujeres**.

Para el logro de este reto la LOU (2007) considera necesario incorporar la educación en **valores** como objetivos propios de las universidades españolas, así como programas específicos que trabajen cuestiones relacionadas con la **igualdad de género**.

Según se especifica en la LOU (2007), será necesario que la universidad asuma un papel activo y participe en la sociedad, no limitándose a la transmisión del saber y contribuyendo a la generación de opinión, demostrando su **compromiso con el progreso social** y siendo un ejemplo para su entorno.

Dentro de los valores a transmitir, la LOU (2007) señala los valores superiores que favorecen la **convivencia**, el apoyo permanente a las personas con necesidades especiales, el fomento del valor del diálogo, de la paz y de la cooperación entre los pueblos.

En relación con la presente investigación es importante señalar que la **lucha contra la homofobia** en los centros de enseñanza encajaría perfectamente dentro del trabajo que las universidades deben hacer para favorecer el diálogo, la paz y el apoyo a las personas con necesidades especiales.

En definitiva, la LOU (2007) plantea un nuevo sistema universitario con una estructura más abierta y flexible, que sitúe a las universidades de España en una mejor posición para la cooperación interna e internacional, mediante la creación, transmisión, desarrollo y crítica del conocimiento científico y tecnológico y de la transferencia de sus beneficios a la sociedad. Con la esperanza de que una mejor generación y gestión del conocimiento por parte de las universidades permitirá contribuir a la consecución de un mayor grado de bienestar de los españoles.

Por otra parte, entre las importantes novedades de la LOU (2007), el **Título VI** de la Ley establece una nueva estructuración de las enseñanzas y títulos universitarios oficiales que permite reorientar, con el debido sustento normativo, el proceso de convergencia de las enseñanzas universitarias españolas con los principios de la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior.

Dentro de las nuevas estructuraciones que establece esta ley orgánica cabe citar, en relación con el tema de estudio de la presente investigación, una nueva estructura de los Máster

universitarios oficiales, que pasan a estar estructurados en base al logro de competencias en el alumnado tal y como veremos cuando analicemos, en este mismo apartado, la normativa que establece las características del MFPS

El **Real Decreto 1125/2003**, de 5 de septiembre, que establece las características de los nuevos créditos europeos, en concreto, en el **Artículo 3** del RD se especifica el concepto de crédito como una unidad de medida académica que representa la cantidad de trabajo del estudiante para cumplir los objetivos del programa de estudios y que se obtiene por la superación de cada una de las materias que integran los planes de estudios de las diversas enseñanzas conducentes a la obtención de títulos universitarios de carácter oficial.

Así, el Real Decreto 1125/2003, señala que el nuevo crédito será una unidad de medida en la que se integren las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas, con inclusión de las horas de estudio y de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos formativos propios de cada una de las materias del correspondiente plan de estudios.

En el **Real Decreto 1834/2008**, de 8 de noviembre, se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la ES, el bachillerato, la formación profesional y las enseñanzas de régimen especial y se establecen las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza secundaria.

Así, en este Real Decreto, se especifica, en el **artículo 9** dedicado a la formación pedagógica y didáctica, que para ejercer la docencia en la ES, el bachillerato, la formación profesional y la enseñanza de idiomas, será necesario estar en posesión de un título oficial de Máster que acredite la formación pedagógica y didáctica, tal y como se había adelantado en la LOE (2006).

Igualmente, en el Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre, se especifica que el mencionado MFPS deberá respetar las condiciones establecidas en el Acuerdo de Consejo de Ministros de 14 de diciembre de 2007.

Las condiciones establecidas en el mencionado Acuerdo quedaron recogidas en la Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos de verificación de

los títulos universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas.

La **Orden ECI/3858/2007**, de 27 de diciembre, señala, en su **apartado primero**, los requisitos de los planes de estudios conducentes a la obtención de los títulos de Máster que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesorado de ES. Entre estos requisitos se pueden señalar requisitos en relación a los objetivos del MFPS.

En el **apartado 3** de la mencionada orden se refieren a las competencias que el futuro profesorado de ES deberá lograr para ejercer con éxito sus funciones. Estas competencias pueden ser competencias generales (CG) o bien competencias específicas (CE) de cada materia. En base a esta distinción, de las mencionadas competencias destacamos las siguientes relacionadas directamente con la presente investigación:

CG4. “Concretar el currículo que se vaya a implantar en un centro docente participando en la planificación colectiva del mismo; desarrollar y aplicar metodologías didácticas tanto grupales como personalizadas, adaptadas a la **diversidad de los estudiantes**”.

Así, dentro de estas metodologías didácticas adaptadas a la diversidad de los estudiantes habrá que formar al profesorado de ES para que pueda desarrollar estrategias, técnicas y actividades que tengan en cuenta la diversidad afectivo-sexual existente dentro y fuera de las aulas, como, por ejemplo, estrategias relacionadas con crear un clima de confianza y respeto en el aula o técnicas relacionadas con el desarrollo afectivo o actividades relacionadas con las muestras de afecto.

CG5. “Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la **equidad**, la **educación emocional y en valores**, la **igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres**, la formación ciudadana y el **respeto de los derechos humanos** que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible”.

En función de lo expuesto vemos como una de las competencias a lograr por los futuros docentes a través del MFPS es el desarrollo de la capacidad para crear espacios que favorezcan el aprendizaje emocional, desde el respeto a los derechos humanos. Estos dos

puntos de esta competencia están directamente relacionados con el tema de estudio de la presente investigación ya que la educación en la diversidad afectivo-sexual forma parte del aprendizaje emocional del alumnado y el respeto a esta diversidad forma parte de los derechos humanos que todas las personas deberían de tener garantizados.

CG6. “Adquirir estrategias para estimular el esfuerzo del estudiante y promover su capacidad para aprender por sí mismo y con otros, y desarrollar habilidades de pensamiento y de decisión que faciliten la **autonomía**, la **confianza** e **iniciativa** personales”.

Esta competencia a lograr en el profesorado puede estar igualmente relacionada con la formación para la atención a la diversidad afectivo-sexual ya que el desarrollo de la autonomía, la confianza y la iniciativa personal del alumnado depende, en parte, tal y como hemos visto al analizar las consecuencias de la homofobia, de que se respete su diversidad, diversidad que es también sexual y afectiva.

CG5. “Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula, dominar destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar el aprendizaje y la **convivencia en el aula**, y abordar problemas de disciplina y **resolución de conflictos**”.

Esta competencia puede encontrarse igualmente relacionado con la formación del profesorado para la atención a la diversidad afectivo-sexual ya que, tal y como hemos señalado en anteriores apartados de esta investigación, la homofobia es un tipo de violencia que afecta no solo a las personas LGBT sino al conjunto de las personas que rompen con los roles de género establecidos. Por lo tanto, la prevención de los conflictos y situaciones derivadas de la violencia homófoba forma parte de los aprendizajes que el profesorado deberá adquirir si quiere aprender a abordar los problemas de disciplina así como la resolución de conflictos.

CG8. “Diseñar y realizar actividades formales y no formales que contribuyan a hacer del centro un **lugar de participación y cultura** en el entorno donde esté ubicado; desarrollar las funciones de **tutoría** y de orientación de los estudiantes de manera colaborativa y coordinada; participar en la evaluación, investigación y la **innovación** de los procesos de enseñanza y aprendizaje”.

Parte de la orientación que el profesorado tendrá que dar al alumnado en la etapa de ES puede ser una orientación en relación a aspectos que atañan directamente al desarrollo afectivo y emocional del alumnado, por ello, la formación del profesorado para la atención a la diversidad afectivo-sexual aparece directamente relacionada también con la formación para la orientación y tutoría del alumnado.

Igualmente, dado su carácter reciente, capacitar al futuro docente para la investigación e innovación en torno a la educación en la diversidad afectivo-sexual aparece como una necesidad de para que la educación en la diversidad afectivo-sexual adquiera un mayor y mejor desarrollo.

CG10. “Conocer y analizar las características históricas de la profesión docente, su situación actual, perspectivas e interrelación con la realidad social de cada época. Informar y **asesorar a las familias** acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje y sobre la orientación personal, académica y profesional de sus hijos”.

Esta última competencia a lograr en el futuro profesorado a través del MFPS puede encontrarse relacionado con el tema de la presente investigación ya que el futuro personal docente tendrá que contemplar entre sus funciones actuales, relacionadas con la actual realidad social, la atención a la diversidad existente entre la población en lo relativo a la sexualidad y la orientación sexual, pudiendo ser capaz de orientar a las familias en aspectos relacionados con el desarrollo personal de sus hijos e hijas en lo relativo a temas como el desarrollo afectivo y sexual, teniendo en cuenta la diversidad de familias con las que van a encontrarse en su práctica docente.

Posteriormente en el **apartado 5** de la Orden ECI/3858/2007, se especifica la planificación de las enseñanzas, estableciéndose que el plan de estudios del MFPS tendrá una duración de 60 créditos europeos y que las enseñanzas que en el mismo se impartan se estructurarán teniendo en cuenta las materias y ámbitos docentes de las etapas educativas que el futuro docente va a impartir, es decir que el MFPS tendrá una estructura común de materias genéricas, comunes para el conjunto de los futuros docentes, unidas a otras materias propias de la especialidad que el profesorado va a ejercer como docente, es decir, materias específicas de cada especialidad.

En concreto el MFPS de Secundaria destinará 12 créditos europeos al módulo genérico, común al conjunto de alumnos y alumnas que cursan el MFPS, 24 créditos europeos al módulo específico de cada especialidad y 16 créditos a la realización del prácticum y el trabajo fin de MFPS.

Dentro del módulo genérico el plan de estudios del MFPS deberá incluir, como mínimo, para todos los futuros docentes, sean de la especialidad que sean, las materias de Aprendizaje y desarrollo de la personalidad, Procesos y contextos educativos y Sociedad, familia y educación.

Pasamos, a continuación, a analizar los contenidos de cada una de las tres materias anteriormente citadas siguiendo el orden en el que fueron enumeradas, teniendo en cuenta que son las únicas asignaturas que cursaran todos los estudiantes del MFPS, independientemente de la especialidad que cursen.

Así, en función del análisis normativo, podemos afirmar que dentro de la materia de **Aprendizaje y desarrollo de la personalidad** el profesorado deberá adquirir las siguientes competencias:

CE1. “Conocer las **características de los estudiantes**, sus contextos sociales y motivaciones. Comprender el **desarrollo de la personalidad** de estos estudiantes y las posibles disfunciones que afectan al aprendizaje. Elaborar propuestas basadas en la adquisición de conocimientos, destrezas y aptitudes intelectuales y emocionales. Identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y diferentes ritmos de aprendizaje”.

Así, dentro de las competencias de esta asignatura, cuando se señala que el futuro profesorado deberá conocer las características de los contextos sociales de los estudiantes de ES se debería entender que, parte de este contexto social, del alumnado de ES está formado por personas, espacios o noticias relacionadas con la realidad de las personas LGBT.

Igualmente cuando se hace alusión a que el profesorado comprenda las características de la personalidad de los estudiantes sería necesario incluir dentro de estas características aquellas que tienen que ver con el desarrollo afectivo-sexual del alumnado, desarrollo que, tal y como

venimos señalando a lo largo de la presente investigación, posee una gran importancia para el correcto desenvolvimiento de la personalidad del alumnado, especialmente en la etapa de ES, etapa en la que se producen una serie de cambios biológicos, corporales y emocionales que afectan al desarrollo de los jóvenes y las jóvenes en estas edades.

Por último lugar cuando se señala que una de las competencias de esta asignatura es que el profesorado pueda elaborar propuestas encaminadas a lograr conocimientos, destrezas y aptitudes emocionales en el alumnado es lógico suponer que parte de estas propuestas tendrán que estar relacionadas y basarse en la diversidad afectivo-sexual.

Por su parte, en la materia **Procesos y contextos educativos**, el futuro personal docente de ES deberá adquirir las siguientes competencias:

CE5. “Conocer los **procesos de interacción y comunicación** en el aula y en el centro, abordar y **resolver posibles problemas**. Conocer la evolución histórica del sistema educativo en nuestro país. Conocer y aplicar recursos y estrategias de información, tutoría y orientación académica y profesional. Promover acciones de **educación emocional, en valores y formación ciudadana**. Participar en la definición del proyecto educativo y en las actividades generales del centro atendiendo a criterios de mejora de la calidad, **atención a la diversidad**, prevención de problemas de aprendizaje y **convivencia**”.

Así, en esta asignatura, cuando se señala el hecho de que el futuro profesorado aprenda a abordar y resolver posibles problemas que pudieran surgir en el aula o en el centro se hace referencia a que sea capaz, entre otras cuestiones, de resolver posibles problemas derivados de las actitudes homófobas que pudieran manifestar cualquiera de los diferentes agentes que confluyen en los centros de enseñanza.

Esto es así porque aunque entre las competencias de esta materia no se haga una alusión específica a la homofobia, sí que se alude a la mejora de la convivencia en los centros y en este sentido, tal y como veremos en el apartado destinado al Estado de la cuestión, prácticamente la totalidad del alumnado de ES dice haber presenciado situaciones de acoso por homofobia en su centro de enseñanza.

Igualmente, cuando se hace referencia a que el futuro docente sea capaz de conocer y aplicar recursos y estrategias de tutoría y orientación al alumnado, se está haciendo referencia, en parte, a que el profesorado sea capaz de estar formado en la atención a la diversidad afectivo-sexual y los recursos existentes en relación a estas temáticas para poder asesorar y orientar al alumnado en estas cuestiones.

Por otra parte, cuando se alude a la necesidad de formar al profesorado para que sea capaz de promover acciones relacionadas con la educación emocional y la educación en valores y derechos humanos del alumnado, se debería hacer referencia, en parte, a que el profesorado pueda educar en la diversidad sexual al alumnado, como una diversidad más, educando en valores de respeto hacia la misma y promoviendo la educación emocional de todos y todas, independientemente de su orientación sexual.

Asimismo cuando se hace referencia a que el futuro docente pueda participar en la elaboración del Proyecto Educativo y las actividades del centro desde la perspectiva de la atención a la diversidad, se debe entender que parte de la diversidad a la que el personal docente deberá atender a través del proyecto educativo y las actividades del centro será la diversidad afectivo-sexual, ya que, tal y como veremos en el apartado de la presente investigación destinado al análisis del estado de la cuestión, existe un porcentaje de alumnado, profesorado y familias LGBT a las que habrá que dar una respuesta educativa de calidad, que garantice su igualdad de oportunidades.

En este sentido García Fernández (2012) señala la importancia de que los centros de enseñanza cuenten con profesionales concienciados sobre la importancia que tienen los diferentes documentos de centro como instrumentos necesarios para la atención a la diversidad del alumnado e igualmente la programación de la materia de Proceso y contextos educativos del MFPS parece considerar de gran importancia la formación del futuro profesorado de ES en estas cuestiones.

Por su parte en la materia **Sociedad, familia y educación** el futuro profesorado deberá desarrollar las siguientes competencias:

CE10. “Relacionar la educación con el medio y comprender la **función educadora de la familia y la comunidad**, tanto en la adquisición de competencias y aprendizajes como en la

educación en el **respeto de los derechos y libertades**, en la **igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres** y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad. Conocer la evolución histórica de la **familia**, sus diferentes **tipos** y la incidencia del contexto familiar en la educación. Adquirir habilidades sociales en la relación y orientación familiar”.

En esta materia de Sociedad, familia y educación se hace especial referencia a la importancia de que el futuro profesorado comprenda y colabore con la familia, desde la perspectiva que le otorga el conocimiento de su función actual así como de su evolución histórica.

En este sentido, y en relación con el tema de la presente investigación, aunque entre los objetivos de la citada materia no se haga una alusión explícita a la atención a las familias LGBT sí que se puede desprender de los objetivos de esta materia la necesidad de que el futuro profesorado esté capacitado para dar una respuesta educativa de calidad al conjunto de la familias que tienen a sus hijos e hijas escolarizados en su centro de enseñanza.

Así será necesario que el futuro docente conozca la realidad de las **familias LGBT**, familias constituidas por personas LGBT cuya incidencia ha aumentado considerablemente en los últimos años (González Rodríguez, 2004 y 2005; Pichardo, 2009; Sánchez Sáinz, 2010).

Las familias LGBT deberán ser estudiadas, por lo tanto, junto a los diferentes tipos de familias y su existencia deberá suponerla el profesorado para poder atender a las mismas en igualdad de condiciones que a los otros tipos de familias existentes entre el alumnado, no siendo concebible, bajo ningún concepto, tal y como hemos podido afirmar a partir del análisis normativo inicial de la presente investigación, que el futuro profesorado no se capacite para dar una respuesta de calidad a estas familias.

Junto a las competencias que el alumnado deberá trabajar en las asignaturas pertenecientes al módulo genérico, común al conjunto de los alumnos y alumnas que cursan el MFPS, existirían una serie de competencias que el alumnado deberá adquirir de manera específica, en función de la especialidad del MFPS que curse.

Las materias pertenecientes al **módulo específico** serían Complementos para la formación disciplinar, Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes e Innovación docente e iniciación a la investigación educativa.

En concreto, en la asignatura **Complementos para la formación disciplinar** el alumnado deberá adquirir las competencias que le permitan conocer el valor formativo y cultural de las materias correspondientes a la especialización que va a impartir y los contenidos que se cursan en las respectivas enseñanzas que va a impartir, es decir, conocer la historia y los desarrollos recientes de las materias que impartirá y sus perspectivas para poder transmitir una visión dinámica de las mismas.

Igualmente, con estas asignaturas se pretende que el futuro docente pueda conocer y reconocer los diferentes contextos y situaciones en que se usan o aplican los diversos contenidos curriculares.

Por su parte en la asignatura de **Aprendizaje y enseñanza** de las materias correspondientes el futuro profesorado de secundaria deberá adquirir las competencias que le permitan conocer los desarrollos teórico-prácticos de la enseñanza y el aprendizaje de las materias correspondientes a su especialidad. Logrando un dominio del currículum que le permita transformar los currículos en programas de actividades y de trabajo, adquiriendo los criterios para poder seleccionar y elaborar materiales educativos.

Igualmente con esta asignatura se pretende lograr en el alumnado del MFPS el desarrollo de competencias que le permitan fomentar un clima que facilite el aprendizaje y ponga en valor las aportaciones de los estudiantes que tendrán a su cargo.

Mientras que en la asignatura de **Innovación docente e iniciación a la investigación educativa**, se pretende dotar al alumnado del MFPS de Secundaria de las competencias que le permitan conocer y aplicar propuestas docentes innovadoras en el ámbito de la especialización que cursen, así como analizar críticamente el desempeño de la docencia, de las buenas prácticas y de la orientación utilizando indicadores de calidad para ello.

Así, en esta asignatura se pretende formar competencialmente al alumnado del MFPS para que sea capaz de identificar los problemas relativos a la enseñanza y aprendizaje de las

materias de la especialización que vayan a impartir y plantear alternativas y soluciones a estos problemas, así como conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación y evaluación educativas y ser capaces de diseñar y desarrollar proyectos de investigación, innovación y evaluación.

Junto a las asignaturas pertenecientes al módulo genérico y las materias pertenecientes al módulo específico el alumnado del MFPS deberá realizar un **módulo de prácticum** en el que se incluye la realización de unas prácticas en un centro educativo y la elaboración y defensa de un trabajo fin de MFPS.

Con este último módulo se pretende desarrollar, en el alumnado del MFPS, las competencias que le permitan adquirir experiencia en la planificación, la docencia y la evaluación de las materias correspondientes a la especialización que ha seleccionado, así como desarrollar aquellas competencias que le permitan acreditar un buen dominio de la expresión oral y escrita en su práctica docente.

Asimismo, con este módulo se pretende desarrollar en el alumnado del MFPS aquellas competencias que le permitan dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia, así como participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación a partir de la reflexión basada en la práctica.

Las competencias a desarrollar en este último módulo, tal y como señala la Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, junto con las competencias propias del resto de materias, quedarán reflejadas en el Trabajo fin de MFPS que deberá reflejar la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas descritas.

Igualmente es importante señalar que la Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, apunta igualmente que además de estos requisitos, los mencionados MFPS deberán contemplar lo previsto en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

El **Real Decreto 1393/2007**, de 29 de octubre, por el que se establece la **ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales** pretende desarrollar la estructura de las enseñanzas

universitarias oficiales, de acuerdo con las líneas generales emanadas del Espacio Europeo de Educación Superior y de conformidad con lo previsto en la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.

Por lo tanto este RD establece las directrices, condiciones y el procedimiento de verificación y acreditación, que deberán superar los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos, previamente a su inclusión en el Registro de Universidades, Centros y Títulos. Las disposiciones contenidas en este RD son de aplicación tanto para las enseñanzas universitarias oficiales españolas de Grado, como para las de MFPS y Doctorado.

En relación con el tema de la presente investigación es importante señalar que en el **artículo 3** del mencionado RD se especifica que, entre los principios generales que deberán inspirar el diseño de los nuevos títulos, los planes de estudios deberán tener en cuenta que cualquier actividad profesional debe realizarse “desde el **respeto a los derechos fundamentales** y de igualdad entre hombres y mujeres, debiendo incluirse, en los planes de estudios en que proceda, enseñanzas relacionadas con dichos derechos”.

Igualmente el mencionado RD establece que estos nuevos títulos deberán elaborarse teniendo como base el respeto y promoción de los Derechos Humanos, así como los principios de accesibilidad universal y diseño para todos y todas.

Es decir, los nuevos MFPS deberán inspirarse en los **Derechos Humanos**, derechos que, tal y como vimos en el apartado destinado a la fundamentación normativa de esta investigación, incluyen la consideración al conjunto de las personas con independencia de su sexo u otros factores de diversidad.

Asimismo el RD señala que los nuevos estudios deberán también elaborarse desde la finalidad de promover los valores propios de una cultura de paz, así como los valores democráticos, lo que supone incluir, dentro de los planes de estudios, enseñanzas relacionadas con dichos valores que favorezcan su adquisición por parte del alumnado.

Por lo tanto vemos como el citado RD recomienda, sin imponerlo, que se incluyan contenidos relacionados con la educación en valores, valores como los **valores de respeto, libertad o igualdad**, todos ellos relacionados con la lucha contra la violencia homofóbica en los centros

educativos y el rechazo a cualquier tipo de conducta machista, aspectos ambos muy relacionados con la formación del profesorado para la educación en la diversidad afectivo-sexual.

Dentro del **capítulo segundo** de este RD se establece la estructura de las diferentes enseñanzas universitarias oficiales, en concreto, en el artículo 10, se describe la estructura de las Enseñanzas de MFPS y se establece que las mismas tienen la finalidad principal de facilitar la adquisición, por parte del alumnado, de una formación avanzada, de carácter especializado o multidisciplinar, orientada a la especialización académica o profesional, o bien a promover la iniciación de la labor investigador.

Así, en el **artículo 15** se establece que los planes de estudios conducentes a la obtención de los títulos de MFPS Universitario tendrán entre 60 y 120 créditos, que contendrá toda la formación teórica y práctica que el estudiante deba adquirir: materias obligatorias, materias optativas, seminarios, prácticas externas, trabajos dirigidos, trabajo de fin de MFPS, actividades de evaluación, u otras que resulten necesarias según las propias características de cada título. Igualmente el artículo 15 establece que las enseñanzas de MFPS concluirán con la elaboración y defensa ante un tribunal de un trabajo de fin de MFPS, que tendrá entre 6 y 30 créditos.

Vemos, por lo tanto, como la normativa establecida en relación a la formación del profesorado de ES contempla en todo momento la necesidad de que los futuros y las futuras docentes estén capacitados para **dar una respuesta de calidad al conjunto del alumnado**, desde la perspectiva que le otorga el conocer las particularidades y características principales del alumnado en la etapa de ES, siendo capaz de orientar a su alumnado en los aspectos que pueda requerir, con independencia de la materia que imparta y respetando la diversidad entendida como un factor inherente al ser humano.

Analizando la estructura del MFPS también se puede entender que la aparición del mismo pretende ser una manera de impulsar una mejora en la formación del profesorado de ES, entendiendo que la labor que dicho profesorado va a desempeñar en los centros de enseñanza es una labor compleja cuya correcta realización requiere una formación a nivel de Máster universitario y no de mero Curso de Aptitud Pedagógica, curso que venía siendo el único

requisito establecido para ejercer las funciones docentes en la etapa de ES hasta la aparición del MFPS en el curso 2010-2011.

Además la estructura del MFPS, con créditos destinados a materias genéricas, comunes al conjunto del alumnado del MFPS, créditos destinados a materias de especialidad, específicas de la especialidad docente que va a ejercer el profesorado y créditos destinados con la realización de prácticas y la elaboración y defensa de un trabajo fin de MFPS, señalan que en la elaboración del currículum del MFPS se han tenido en cuenta las diferentes perspectivas de formación del profesorado que hemos analizado en el presente apartado.

Así, la **perspectiva académica** quedaría reflejada en los créditos destinados a la formación específica del futuro docente en los contenidos que va a impartir en función de la especialidad docente que va a ejercer cuando comience a trabajar.

La **perspectiva técnica** estaría reflejada en los créditos del MFPS destinados a la enseñanza de aspectos relacionados con técnicas e enseñanza y su correcta aplicación en función de las características contextuales.

Por su parte la **perspectiva práctica** quedaría reflejada en los créditos destinados a la formación práctica en centros de enseñanza de los futuros docentes de secundaria que cursen el MFPS, así como en la realización de la memoria de prácticas.

Para finalizar la **perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social** estaría reflejada en los créditos destinados a la elaboración de un proyecto fin de MFPS, a partir de la investigación y en función de la formación práctica y teórica del alumnado. Igualmente esta última perspectiva se trabajaría cuando el alumnado del MFPS tenga que defender oralmente, frente a un tribunal de expertos, el trabajo fin de MFPS realizado.

Así, por todo lo expuesto a nivel normativo, nos atrevemos a afirmar que la formación del profesorado de ES deberá contemplar la formación del mismo para la atención a la diversidad afectivo sexual, entendiendo esta diversidad como un factor de diversidad más al que el profesorado deberá dar una respuesta de calidad que garantice la igualdad de oportunidades del alumnado al que enseña.

3.2. Formación inicial del profesorado desde el modelo de escuela inclusiva

En los últimos años, estamos asistiendo a un cambio sustancial en la forma entender la atención a todos y cada uno de los alumnos y alumnas escolarizados en el actual sistema. Estamos hablando de la **inclusión educativa** (Ainscow, 2001; Echeita, 2006; Tilston, Florian y Rose, 2003; Stainback, 2004), inclusión como lo opuesto a exclusión. Ya no nos encontramos en un modelo integrador, en el que, por esencia de su propia filosofía, hay unos que integran y otros que son integrados (García Fernández, 1998), no, ahora nos encontramos en un modelo inclusivo o de escuela para todos y todas.

Este modelo parte de una premisa fundamental, la diferencia es un factor de enriquecimiento (Ainscow, 2001), es decir, que en el reconocimiento de la diversidad de maneras de ser y de vivir que tenemos las personas está una parte fundamental del aprendizaje y del desarrollo personal que puede lograr cada individuo. Por ello, frente al modelo integrador que parecía aludir a la integración como un problema que había que solucionar, el modelo de escuela inclusiva establece la inclusión como un factor que mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Si seguimos a Stainback y Stainback (2004) este cambio de un modelo integrador a un modelo inclusivo, se ha llevado a cabo, básicamente por tres razones: porque hay que incluir a todos los niños y niñas en la escuela y en las aulas, no sólo situarlos en la clase; porque integración supone reintegrar a alguien a quien se había excluido, no el hecho de no dejar a nadie fuera; porque se deben satisfacer las necesidades de cada uno, no sólo de unos pocos.

El término inclusión va más allá de la mera normalización (Tilston, Florian y Rose, 2003), ya que implica, participación de todos y todas, no sólo que puedan llevar una vida lo más normal que sea posible, sino que supone su participación activa y la capacidad de elección, no sólo en la escuela, sino que también trasciende al terreno social de forma más global. Por tanto, un modelo inclusivo implica unos valores sociales más democráticos y que implican la participación de todos y todas por lo que resulta imprescindible la aplicación de este modelo desde la escuela.

Por tanto, si la escuela no cambia sus formas, no da un giro a su estructura, organización y claves didácticas, difícilmente podrá haber inclusión (Echeita, 2006; García Fernández, 2012), no se seguirá una filosofía inclusiva sin exclusiones de algún tipo.

La inclusividad, por tanto, supone una educación para todos y la participación de todos y todas en la educación, ya que una educación de calidad para todo el alumnado debe basarse en una educación que dé respuesta a todos y a todas de la forma que cada uno necesita.

Por lo tanto, si se quiere llevar a la práctica el modelo de escuela inclusiva, se deberá propiciar un cambio sustancial en la formación del profesorado, cambio que pasa en primer lugar por un cambio organizativo, didáctico y metodológico. Pero que también deberá basarse en un cambio de actitud y de pensamiento tanto de los docentes como de las familias, y, en última instancia, del alumnado (Sánchez Sáinz, 2010).

Así, si relacionamos el modelo de escuela inclusiva con la inclusión de la diversidad afectivo-sexual en los centros de enseñanza tendríamos que entender, en función de lo que acabamos de argumentar, las siguientes ideas.

En primer lugar, la idea de que no hay que integrar al alumnado LGBT en los centros de enseñanza, sino incluir la diversidad afectivo-sexual como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, procurando no dejar al alumnado LGBT fuera de las aulas y siendo capaces de satisfacer las necesidades de los mismos desde el propio centro de enseñanza.

Así, desde el modelo de escuela inclusiva la atención a la diversidad afectivo-sexual pasa por el reconocimiento de la existencia de la misma y la no presunción de que el conjunto del alumnado, el profesorado, las familias y el personal de administración y servicios es heterosexual.

Igualmente la idea que subyace al modelo de escuela inclusiva, la aceptación de la diversidad como un factor de enriquecimiento (Ainscow, 2001), debe hacernos entender, si lo aplicamos a la atención a la diversidad afectivo-sexual, que esta diversidad de maneras de amar y de ser, no solo debe de ser incluida dentro de los centros de enseñanza por una cuestión de justicia social, sino también porque la convivencia con estas diversas maneras de ser y de amar enriquece al conjunto del alumnado, con independencia de su orientación sexual.

En última instancia debemos señalar que, en función del modelo de escuela inclusiva y de lo expuesto en el preámbulo de la LOE (2006) y en relación con el tema de la presente investigación, no podremos afirmar que existe una enseñanza de calidad si no somos capaces

de hacer que la enseñanza responda a las necesidades del conjunto de los alumnos y alumnas que confluyen en los centros.

4. FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD AFECTIVO-SEXUAL

Tal y como acabamos de comprobar en los anteriores apartados de la presente investigación, la normativa en materia educativa en España establece la necesidad de que el profesorado esté formado para educar en la diversidad afectivo-sexual del alumnado, previniendo y dando respuesta a las diferentes manifestaciones homófobas que se puedan dar en los centros de enseñanza.

En el presente apartado consideramos pertinente analizar los modelos formativos propuestos específicamente para formar al profesorado inicialmente en este campo de conocimientos, así como las principales dificultades relacionadas con la formación del profesorado para la atención a este tipo de diversidad.

Pasamos, por lo tanto, a desarrollar los aspectos señalados.

4.1. Propuestas existentes para la formación inicial del profesorado en diversidad afectivo-sexual

Tal y cómo comenzábamos señalando en el apartado de la presente investigación destinado a la diversidad afectivo-sexual, la **sexualidad es un tema tabú** a nivel social (Borrillo, 2001; Foucault, 1976, 1986 y 1987; Freud, 1973, 1981a y 1981b) y educativo (Hernández Sánchez, 2008; López Sánchez, 2005 y 2006).

Y si la educación sexual apenas se tiene en cuenta en los centros de enseñanza (Hernández Sánchez, 2008; López Sánchez, 2005 y 2006), la educación en la diversidad sexual que se imparte al alumnado suele ser prácticamente inexistente en las diferentes etapas educativas (INJUVE, 2011; Pichardo, 2009; Sánchez Sáinz, 2009 y 2010).

Esta falta de educación en la diversidad afectivo-sexual en los centros educativos suponemos que tiene relación con la falta de formación del profesorado para la atención a este tipo de diversidad, falta de formación que tiene su correlato más evidente en la falta de propuestas formativas a este respecto (Wynee, 2008).

Por tanto, en este apartado pretendemos hacer un **repaso a las diferentes propuestas elaboradas para formar inicialmente al profesorado para la atención a la diversidad afectivo-sexual**, para lo cual analizaremos las propuestas formativas iniciales específicas (Cosier y Sanders, 2007; Elsbree, 2002; Gallardo Linares y Escolano López, 2009; Hall, 2006; Sykes y Goldstein, 2004; Wolfe, 2006; Wynee, 2008), entendiendo, tal y como plantea Lipkin (2002), que la inclusión de la atención a la diversidad afectivo-sexual en los planes de formación inicial del profesorado es, sin lugar a dudas, uno de los aspectos más delicados y polémicos pero también, sin lugar a dudas, de los más necesarios.

Pasamos a analizar las mencionadas propuestas respetando para ello el orden en el que han sido citadas.

Así, en primer lugar, Cosier y Sanders (2007) plantean una serie de propuesta prácticas para incluir en la formación del los futuros docentes, contenidos relacionados con la atención a la diversidad afectivo-sexual.

Estos dos autores plantean la **necesidad de que el futuro profesorado esté formado para atender a la diversidad afectivo-sexual**, además consideran que, en concreto, el **profesorado de arte**, que es el profesorado en el que centran su propuesta, puede cumplir a este respecto un importante papel ya que en el mundo del arte y en los contenidos y artistas trabajados en las asignaturas de arte que se imparten en las etapas preuniversitarias abundan las oportunidades educativas para introducir contenidos específicos relacionados con la atención a la diversidad afectivo-sexual (Cosier y Sanders, 2007).

Así, la propuesta de Cosier y Sanders (2007) intenta aportar una serie de ideas claves sobre cómo abordar contenidos relacionados con la diversidad afectivo-sexual y también aportan una serie de estrategias basadas en el principio de que el profesorado es homófobo y de que en la actualidad la **homofobia es mucho más sutil y difícil de detectar**, idea que ya

expusimos cuando hicimos alusión a la **homofobia liberal** (Borrillo, 2001) en el apartado destinado a la homofobia de la presente investigación.

Por su parte Elsbree (2002) destaca tres **estrategias** básicas en la formación de los futuros docentes: el uso de un **vocabulario** apropiado en torno a la diversidad afectivo-sexual, la inclusión de esta problemática junto a otras problemáticas relacionadas con la formación en atención a la **diversidad** y el aprovechamiento de las **oportunidades educativas** que se brinden para tratar estos temas.

En relación al primer aspecto señalado, el uso de un **vocabulario apropiado** en torno a la diversidad afectivo-sexual, Elsbree (2002) plantea que es necesario que el profesorado sea capaz de emplear con corrección términos como los planteados en el apartado de la presente investigación destinado a analizar la diversidad afectivo-sexual, es decir, vocabulario relacionado con:

- La distinción entre **sexo y género**, teniendo en cuenta las aportaciones realizadas a este respecto desde las teorías feministas, antropológicas y sociológicas.
- La distinción entre **orientación sexual y práctica sexual**, teniendo en cuenta las aportaciones realizadas a este respecto desde las teorías biológicas y psicológicas.
- La distinción entre **identidad sexual e identidad de género**, contemplando la independencia que existe entre ambas y entre las mismas y la orientación sexual de las personas.
- La **tipología** existente en torno a la diversidad afectivo-sexual, siendo capaz de usar con corrección términos relacionados con el colectivo gay, el colectivo de lesbianas, así como con el colectivo de personas de bisexuales, transexuales o transgénero. Entendiendo en todos los casos su conceptualización, la evolución histórica de los mencionados colectivos y las principales características de su situación actual.
- El movimiento LGBT, la teoría queer y las principales aportaciones que esta teoría ha hecho en torno a la crítica al **binomio** de sexo, a la concepción del mismo como una

característica biológicamente determinada así como de la crítica que en torno a la supuesta normalidad sexual que se realiza desde la mencionada teoría.

Con respecto al segundo de los aspectos señalados, la inclusión de la atención a la diversidad afectivo-sexual junto con la atención a otras problemáticas relacionadas con la atención a la diversidad, Elsbree (2002) hace alusión a la necesidad de **formar al profesorado para la atención a la diversidad afectivo-sexual junto a la formación para la atención a otros factores de diversidad** como son la diversidad de origen étnico o cultural.

Es decir, Elsbree (2002) propone formar al profesorado en la atención a la diversidad afectivo-sexual desde la perspectiva de una escuela, un centro de enseñanza, inclusivo, que hace de la **diversidad un factor de enriquecimiento y no de discriminación** (Sánchez Sáinz, 2009 y 2010). Entendiendo que el profesorado tiene que aprender a trabajar con la diversidad ya que la diversidad en las personas favorece el aprendizaje del alumnado y su desarrollo personal (Ainscow, 2001).

En relación con este último aspecto nos encontramos con la última de las estrategias que señala Elsbree (2002) en lo relativo a la formación del profesorado para la atención a la diversidad afectivo-sexual. Esta estrategia hace referencia a la importancia de formar al profesorado aprovechando las **oportunidades educativas** que se presenten en lo relativo a la diversidad afectivo sexual, oportunidades educativas que aparecerán cuando un futuro docente tenga la oportunidad de, por ejemplo, hablar con un estudiante, un docente o un familiar LGBT, o acudir a cursos de formación o **reflexionar** sobre una noticia que haga alusión a cuestiones relacionadas con las personas LGBT o el movimiento LGBT.

Así, analizando la propuesta de Elsbree (2002) podemos entender que la formación del profesorado para **la atención a la diversidad afectivo-sexual no debe diferir mucho de la formación del profesorado para la atención a los diferentes factores de diversidad** existentes en las personas y, por lo tanto, en el alumnado que acude a los centros de enseñanza.

Por su parte Gallardo Linares y Escolano López (2009) proponen, al igual que hace Elsbree (2002), un marco conceptual básico que debiera de impartirse en la facultada de Ciencias de

la Educación en todas sus especialidades y que podría extrapolarse a la formación del profesorado de ES.

Este **marco conceptual** básico que el profesorado de la facultad de Ciencias de la Educación deberá conocer para Gallardo Linares y Escolano López (2009) contemplaría, en opinión de estos dos autores, los siguientes conceptos:

- a) El **género** y, como conceptos relacionados con el género, los conceptos de sexismo, heteronormalización, así como las principales características del movimiento feminista a lo largo de la historia.
- b) La **identidad LGBT** y, como conceptos relacionados con la identidad LGBT, la identidad sexual de las personas gays, así como de las personas lesbianas, bisexuales y transexuales, junto a las principales características del movimiento LGBT a lo largo de la historia y hasta el momento actual.
- c) La **homofobia**, sus principales características y tipologías, entendiendo que la misma hace referencia al rechazo a las personas LGBT y estudiando las principales características y particularidades del rechazo a las personas lesbianas, gays, bisexuales y transexuales
- d) La familia y la **diversidad de modelos familiares** existentes en la actualidad, las familias homoparentales, reconstituidas o monoparentales.
- e) Las **teorías sobre el origen** o la causa de la diversidad de orientaciones sexuales y la diversidad afectivo-sexual, y, dentro de estas teorías, el análisis de las teorías organicistas así como de las teorías ambientalistas, sus críticas y sus principales aportaciones.
- f) La **legislación** en todo lo relativo a la atención y el respeto a la diversidad afectivo-sexual, haciendo especial referencia a la reciente normativa, publicada en España, relativa al matrimonio homosexual así como a la adopción de hijos o hijas por parte de parejas homoparentales.
- g) Las **estrategias educativas** para la atención al colectivo LGBT, la diversidad funcional en el colectivo LGBT y el uso de un lenguaje inclusivo que no excluya de manera implícita o

explícita a ninguna persona con independencia de su sexualidad y la manera que tenga de vivir su afectividad.

- h) La **psicología social**, la importancia de la influencia social en relación con la conformidad, la obediencia, las actitudes y las relaciones interpersonales. En este apartado Gallardo y Linares (2009) también señalan la importancia de que los futuros docentes conozcan las características de la conducta prosocial y antisocial, así como de los prejuicios y la discriminación por cuestiones relacionadas con la diversidad afectivo-sexual que existe a nivel social.

Así, vemos como el modelo de formación que proponen Gallardo Linares y Escolano López (2009) es un modelo que se centra, exclusivamente, en aportaciones destinadas a la **modificación del currículum** existente en las carreras de la facultad de Ciencias de la Educación.

Este modelo, a diferencia del modelo de Elsbree (2002), no sitúa la formación del profesorado para la atención a la diversidad afectivo-sexual dentro de la formación del profesorado para la atención a la diversidad, sino que considera que la formación del profesorado para la atención a la diversidad afectivo-sexual debe ser una **formación específica**, basada principalmente en contenidos conceptuales, sin hacer referencia a contenidos actitudinales o procedimentales como si hiciera Elsbree (2002) al señalar la importancia de formar al futuro docente para que emplee un vocabulario apropiado en lo relativo a la diversidad afectivo-sexual.

Otra de las propuestas citadas, la propuesta de Hall (2006) se plantea desde la perspectiva de **convertir los centros de enseñanza en lugares seguros para el conjunto del alumnado** con independencia de su orientación sexual.

Para que esto ocurra Hall (2006) considera que el futuro personal docente tiene que estar formado en diversidad afectivo-sexual, sobretudo en los aspectos que tienen que ver con el hecho de que **tome conciencia** de la existencia de alumnado LGBT en la aulas y la **importancia del lenguaje** homófobo y la necesidad de **dar respuesta a cualquier comentario** homófobo que pueda oír en el aula.

Además Hall (2006) plantea la necesidad de que los futuros docentes conozcan una serie de **recursos materiales** para trabajar en el aula con el alumnado los aspectos relacionados con la diversidad afectivo-sexual.

Por su parte Sykes y Goldstein (2004) plantearon para la formación de los futuros docentes un método basado en el **enfoque reflexivo y de análisis del discurso** en el que se centraban en generar discusiones y debates en los futuros docentes sobre aspectos relacionados con la atención a la diversidad afectivo-sexual. Así, vinieron a señalar que, de cara a reducir los niveles de homofobia, era importante que el alumnado pudiera **expresar y discutir** en público sus prejuicios homófobos.

Igualmente, Sykes y Goldstein (2004) observaron como el cambio de aptitudes homófobas se conseguía además de mediante el empleo de una **metodología participativa** haciendo que el futuro personal docentes conociera vivencias personales de personas LGBT.

De esta manera la propuesta de Sykes y Goldstein (2004) se aleja de la de Gallardo Linares y Escolano López (2009) en cuanto al énfasis que pone en la metodología a utilizar a la hora de formar al futuro profesorado en aspectos relacionados con la atención a la diversidad afectivo-sexual y no tanto en los contenidos a impartir.

Por su parte Wolfe (2006) plantea una propuesta para la formación del profesorado en la etapa de **EI**. La propuesta de Wolfe se basa en la idea inicial de que todos los profesores y profesoras tienen que estar capacitados para **atender al conjunto del alumnado** y darle una respuesta educativa de calidad. Con este principio como base Wolfe (2006) plantea una **metodología participativa**, basada en la proyección de películas y **vivencias personales** narradas por alumnado LGBT y por familias homoparentales.

En concreto Wolfe (2006) considera que uno de los aspectos más importantes en la formación de los futuros docentes de EI tiene que ser en lo relativo a la atención de las **familias homoparentales** desde la perspectiva que las mismas no dejan de ser una familia más, que, como el resto de familias del alumnado, tendrá sus particularidades pero no tendrá que ser de una manera determinada por ser una familia homoparental.

Por su parte Wynnee (2008) incluye la formación inicial del profesorado para la atención a la diversidad afectivo-sexual dentro de la formación del profesorado para la **educación multicultural**.

El concepto de educación multicultural hace referencia a la idea de un centro educativo que forma a su alumnado desde los ideales de la justicia, la libertad, la equidad, la igualdad y los **derechos humanos** (Grant y Ladson-Billings, 1997). Así, el fin que persigue la educación multicultural es formar al alumnado desde **la igualdad de oportunidades**, con independencia de su cultura de origen, género, étnia o clase social (Banks, 2001; Wynnee, 2008).

Para que un centro pueda formar al alumnado a partir de la igualdad de oportunidades, desde la perspectiva de la educación multicultural, es necesario que los docentes sean conscientes de que los **centros de enseñanza son espacios de construcción de identidades y de valores** (García Fernández y Goenechea, 2009), lo que supone realizar un análisis crítico del currículum que se transmite al alumnado, aspecto que supone en última instancia trabajar con los diferentes documentos de centro (García Fernández, 2012).

Aunque la gran mayoría de trabajos centrados en la educación multicultural hacen referencia a aspectos relacionados con la raza o el origen étnico del alumnado, hay autores y autoras (Mathison, 1998; Wynnee, 2008) que incluyen dentro de este tipo de modelo educativo y de formación del profesorado la atención a la diversidad afectivo-sexual, a pesar de que la atención a este tipo de diversidad, al igual que la atención a la diversidad religiosa, no es contemplada por la gran mayoría de los autores que trabajan la multiculturalidad (Cochran, Stewart, Ginzler y Cauce, 2002).

Siguiendo a Wynnee (2008) se pueden citar cinco aspectos formativos relacionados con la educación multicultural que se tendría que trabajar con los futuros docentes para que estos estén capacitados para atender a la diversidad afectivo-sexual. Estos cinco aspectos formativos hacen referencia a trabajar en los futuros docentes el concepto de **integración**, el conocimiento de los **procesos de aprendizaje**, la **eliminación de prejuicios**, la **equidad pedagógica** y el empoderamiento de la escuela de los **mecanismos sociales y culturales**.

Estos cinco aspectos, que son los mismos que señala Banks (2001) cuando habla de los pilares que sustentan la educación multicultural, son necesarios pero, según la propia Wynnee (2008)

no resultan suficientes ya que en la formación de los futuros docentes se debe tener en cuenta la homofobia existente en el sistema educativo que se expresa permanentemente a través de las conductas, verbalizaciones y actitudes del profesorado, el alumnado y las familias, así como la homofobia internalizada de las personas LGBT que impide o dificulta que las mismas tomen conciencia de la homofobia que padecen y lleven a cabo acciones educativas destinadas a erradicar la homofobia del sistema educativo.

Así, vemos que la gran mayoría de propuestas formativas hacen especial referencia a la importancia de formar a los docentes a nivel conceptual, pero también, a nivel actitudinal, **trabajando los prejuicios y actitudes homófobas** de los futuros docentes mediante metodologías participativas y reflexivas como un primer paso necesario para que, posteriormente, estos futuros docentes puedan educar a su alumnado en la diversidad afectivo-sexual.

Para finalizar el presente apartado consideramos pertinente señalar que, en lo relativo a la formación del profesorado para la atención a la diversidad afectivo-sexual, sin hacer referencia a propuestas específicas para la formación inicial del futuro personal docente, son cada vez más numerosos los manuales publicados en los que se exponen actividades para realizar en el aula en las diferentes etapas educativas.

A este respecto se han publicado numerosos **manuales** en los últimos treinta años, tanto en **España** (Sánchez Sáinz, 2010) como en el extranjero (Edwards, 2010). En estos manuales se expone un marco conceptual relacionado con la diversidad afectivo-sexual y se señalan estrategias para trabajar estas cuestiones a nivel de aula o de centro.

Por su parte, asociaciones de personas LGBT han publicado y publican materiales para orientar al profesorado ya en ejercicio sobre cómo educar en la diversidad afectivo-sexual, e, igualmente, es de destacar que, en diferentes países, se trabaja la educación en diversidad afectivo-sexual para el personal docente que ya se encuentra en ejercicio. Así, en **Toronto**, Canadá, por ejemplo, los docentes tienen acceso a materiales curriculares cuyos objetivos principales son el trabajo sobre diversidad familiar y la transmisión de estrategias específicas para desafiar la homofobia y el heterosexismo (Kumashiro et al., 2004). Del mismo modo, en **Australia**, el profesorado tiene acceso a cursos completos dedicados a la prevención y eliminación de la homofobia en las aulas (Sykes y Goldstein, 2004) y lo mismo puede

afirmarse de **Sudáfrica**, único país en África que proporciona la protección constitucional para las personas del mismo sexo. Por último señalar que en España también se ofrece formación a los docentes en estas cuestiones mediante manuales así como mediante cursos financiados por sindicatos (Sánchez Sáinz, 2009 y 2010; Platero y Gómez Ceto, 2007).

4.2. Dificultades para la formación del profesorado en diversidad afectivo-sexual

Tal y como acabamos de analizar en el anterior apartado, las referencias a propuestas formativas para el profesorado en lo relativo a la atención a la diversidad afectivo-sexual son mínimas y, en la gran mayoría de los casos, estas propuestas se publican fuera del ámbito educativo, principalmente en revistas y editoriales no especializadas en estas cuestiones (Blackburn, 2011; Wynnee, 2008).

Así, aunque la normativa establezca la necesidad de educar en la diversidad afectivo-sexual en los centros de enseñanza y dentro de los planes de estudio de los futuros docentes de ES se establezca la obligación de formar al profesorado para la atención a la diversidad del alumnado, a la hora de que el personal docente se forme en estos aspectos y aplique lo aprendido en el aula y en su labor diaria pueden presentarse una serie de dificultades que vamos a analizar en el presente apartado basándonos en las aportaciones de diversos autores y autoras (Collins, 2004; Ferfolja y Robinson, 2004; Lipkin, 2002; López Soles, 2003; Mc Conaghy, 2004; Wynnee, 2008; Sykes y Goldstein, 2004).

Estas dificultades podrían resumirse en los siguientes aspectos: las **actitudes negativas** del profesorado ante la diversidad afectivo sexual, el **miedo** a posibles consecuencias negativas que se deriven de tratar temas relacionados con la diversidad afectivo-sexual en el centro de enseñanza, la **falta de apoyo** por parte de las **familias** y los **medios de comunicación** para educar en la diversidad afectivo-sexual y las **carencias formativas** para trabajar estas cuestiones.

Con respecto al primero de los aspectos señalados, las **actitudes** que tiene el profesorado en torno a la diversidad afectivo sexual hace referencia a la posible homofobia que el profesorado puede poseer en todo lo relativo a la diversidad afectivo-sexual. Es este sentido son varios los autores que consideran que la actitud del profesorado ante estas cuestiones

puede suponer un problema a la hora de tratar estos temas en el aula (López Soler, 2003; McConaghy, 2004; Mills, 2004).

Mills (2004) plantea la posibilidad de que el rechazo del profesorado a tratar estas cuestiones tiene su relación directa con el mayor grado de homofobia que manifiestan los hombres con respecto a las mujeres. Según Mills (2004) la menor presencia de hombres entre el alumnado de las carreras universitarias de formación del profesorado contrasta con la mayor presencia de hombres entre el profesorado universitario y esta **mayor presencia masculina** entre el **profesorado universitario** favorecería la falta de atención a las cuestiones relacionadas con la formación del futuro personal docente para la educación en diversidad afectivo-sexual.

Por su parte McConaghy (2004) considera que el rechazo del profesorado ante estas cuestiones está relacionado con la tendencia de este colectivo a manifestar una **ideología conservadora** en relación a la diversidad afectivo-sexual pero también en relación a otros aspectos como la diversidad racial o la innovación educativa.

Sin embargo, en relación con este supuesto rechazo del profesorado a tratar estas cuestiones en el aula, existen otros autores que manifiestan que ha habido un **cambio en la actitud** del profesorado hacia estas cuestiones en los últimos años y que los profesores en la actualidad manifiestan un marcado interés por tratar estos asuntos en el aula (Ferfolja y Robinson, 2004; Walton, 2004).

Walton (2004), en concreto, señala que este cambio se da en los países en los que se están llevando a cabo **políticas a nivel estatal** a favor de la igualdad de derechos de las personas LGBT, aspecto que repercute en una mayor tolerancia por parte de la comunidad educativa a tratar aspectos relacionados con la educación en la diversidad afectivo-sexual.

Con respecto al segundo de los aspectos señalados, las posibles consecuencias negativas para el profesorado que se deriven de tratar temas relacionados con la diversidad afectivo-sexual en el aula, estas consecuencias hacen referencia principalmente a respuestas negativas por parte de las familias del alumnado o de algún agente miembro de la comunidad educativa (López Soler, 2003) que se sienta ofendido si un profesor o una profesora trata temas relacionados con la diversidad afectivo-sexual con el alumnado.

Muy en relación con este aspecto están las siguientes dos dificultades señaladas para tratar la diversidad afectivo-sexual en el aula, la falta de formación de las familias y la falta de apoyo por parte de los medios de comunicación.

Así, la **falta de formación de las familias** en lo relativo a la educación en diversidad afectivo-sexual es un aspecto de especial relevancia en todo lo relativo a la formación del alumnado en estas cuestiones y el éxito de la educación en diversidad afectivo-sexual que realice el profesorado.

En este sentido, al igual que en otros aspectos relacionados con la educación en valores, cobran especial relevancia las **escuelas de padres y de madres** como espacios para trabajar de una manera indirecta la educación del alumnado (García Fernández y Goenechea, 2009).

Esta relación entre los aspectos señalados se da porque en lo relativo a la educación en la diversidad afectivo-sexual, como en otros aspectos educativos que tienen que ver con la educación en valores, el profesorado no puede caminar solo y requiere de la colaboración de las familias que se deben mostrar coherentes con las consignas sobre las que se eduque a sus hijos e hijas, de tal manera que la formación recibida en el centro de enseñanza se consolide y consolide a la formación recibida en el ambiente familiar (Essomba, 1999; García Fernández y Goenechea, 2009; Ortega Ruiz y Minguéz Vallejos, 2001).

Igualmente, la falta de apoyo por parte de los medios de comunicación para favorecer actitudes tolerantes hacia la diversidad afectivo sexual y en contra de la homofobia es un aspecto de especial relevancia en todo lo relativo al éxito de la educación en diversidad afectivo-sexual que realice el profesorado y las familias (Kachgal, 2011; López Soler, 2003) y son varias las investigaciones que han demostrado la relación existente entre la homofobia en el alumnado y la **homofobia transmitida a través de los medios de comunicación** (Kachgal, 2011).

Así, la homofobia en los medios de comunicación se plasma en la transmisión permanente a través de los medios de una serie de valores “homófobos” como son el heterosexismo (la presunción de que todas las personas son heterosexuales), el sexismo (la catalogación de las personas en función de su sexo) y el machismo (discriminación de la mujer).

Para finalizar, en relación al último de los aspectos señalados como posibles dificultades encontradas en la formación de los docentes para la atención a la diversidad afectivo-sexual, hemos citado las **carencias formativas**, carencias que son una enorme dificultad a la hora de que el profesorado eduque en la diversidad afectivo-sexual (López Soler, 2003), para solucionar este importante problema López Soler (2003) plantea dos posibles soluciones, la primera sería que en los centros haya un **profesional especializado** que oriente al profesorado en estas cuestiones. La segunda posible solución hace referencia a que se incluya en el currículum y en los **planes de estudio** el futuro profesorado una materia específica para tratar estas cuestiones.

Aunque la propia López Soler (2003) descarta ambas opciones y termina abogando por que el conjunto del **profesorado se forme** para dar respuesta una respuesta educativa de calidad al conjunto del alumnado y en el conjunto de materias que, de una manera u otra, hacen alusión a cuestiones que tienen que ver con la diversidad afectivo-sexual.

Igualmente, aunque no haga referencia a ello López Soler (2003), nos parece relevante señalar la **importancia de la formación continua** para mejorar la atención a la diversidad afectivo-sexual a través de los centros de enseñanza y la prevención de la homofobia, ya que no hay que olvidar la existencia en los centros de enseñanza de un cuerpo de docentes con muchos años de experiencia pero con carencias formativas en este respecto y de docentes comprometidos con la misma problemática.

Muy en relación con el aspecto anterior está el hecho de que **no existen en los planes de formación del profesorado materias específicas** para tratar cuestiones relacionadas con la educación sexual (López Soler, 2003), ni en los planes de formación del profesorado de educación infantil y primaria, ni en los planes de formación del profesorado en los planes de formación de ES, tal y como hemos visto en el análisis de la fundamentación normativa realizado en la presente investigación.

Todas estas cuestiones llevan a la necesidad de desarrollar propuestas de acción específicas a este respecto, tal y como desarrollaremos en los últimos apartados de la presente investigación.

5. CONSIDERACIONES FINALES

Aunque pueda resultar más cómodo y fácil asentarse en lo que, con sus irregularidades, ha funcionado, lo cierto es que los cambios acontecidos en la sociedad y, por lo tanto, en la realidad existente en los centros de enseñanza, requieren repensar el sistema de formación del profesorado (Imbernón, 2007; Pumares, 2010; Salazar, 2008).

Los docentes y las docentes deben asumir la complejidad de su labor desde la necesidad de recibir una **formación de calidad e innovadora**, que pueda capacitarles para liderar una enseñanza apropiada a los nuevos escenarios sociales y capaces de dar respuesta a la diversidad del alumnado existente en las aulas (García Fernández y Goenechea, 2009).

Quizá parte del desánimo que actualmente invade a los docentes y diferentes profesionales que, de una manera u otra, trabajan en torno a la formación del profesorado, tenga que ver, precisamente, con la **falta de propuestas innovadoras** para hacer frente a estos nuevos escenarios (Imbernón, 2007).

Nuevos escenarios que tienen que ver con aspectos diversos como el rápido avance de los descubrimientos científicos, el desarrollo tecnológico, los cambios y el poder de los medios de comunicación (Moreno Herrero, 2008 y 2011), el multiculturalismo y el multilingüismo (García Fernández, 2012; García Fernández y Goenechea, 2009) o la pérdida de poder de estado ante el avance de los sectores económicos (Imbernón, 2007).

Estos nuevos escenarios afectan a cuestiones tan diversas como la precariedad laboral de las familias, la diversidad de culturas existentes entre el alumnado, el creciente uso de las nuevas tecnologías entre la población, especialmente, entre la población de las personas menores de edad o los nuevos modelos de familias (Imbernón, 2007), cuestiones todas ellas directamente relacionadas con la labor docente.

Por lo analizado a lo largo de este apartado, la actual formación del profesorado debe enfocarse desde la perspectiva de formar profesionales desde la práctica y la experiencia (Villalobos y De Cabrera, 2009), con una visión crítica de la situación actual de la sociedad, así como con una capacidad de reflexión y toma de decisiones (Villalobos y De Cabrera,

2009), ante las más que frecuentes situaciones problemáticas e inciertas a las que deberán hacer frente a lo largo de su vida laboral.

Sólo mediante esta reflexión, el futuro docente podrá tomar conciencia de sus posibles actitudes poco tolerantes en una sociedad en la que la globalización y movilización aparecen como comunes denominadores. Para poder atender la diversidad se requiere, obligatoriamente, de profesores y profesoras que sean **capaces de reflexionar** (Villalobos y De Cabrera, 2009).

Sólo mediante la investigación y la reflexión, el personal docente será capaz de innovar y llegar a nuevas formas de enseñanza para aspectos tan delicados como la educación sexual. Así, la curiosidad por dar respuesta a las nuevas problemáticas educativas podrá dar lugar a la **innovación intelectual** y a través de esta se podrá lograr un **cambio social** (Stenhouse, 1998). Y este cambio social se plantea como necesario si queremos **eliminar desigualdades sociales** que continúan estando muy presentes hoy en día en los centros de enseñanza, como es el caso de todas las situaciones relacionadas con la homofobia y el rechazo a la diversidad afectivo-sexual.

Igualmente, tal y como señala Imbernón (2007), además de respetar y aprovechar los diferentes modelos de formación del profesorado que se han ido desarrollando y llevando a cabo hasta la actualidad, será necesario **introducir nuevos modelos de formación docente** en los que se tengan en cuenta aspectos que hasta ahora se han mantenido en un segundo plano, como es todo lo relativo a la educación emocional, en detrimento de otros aspectos tan frecuentes en los actuales planes de formación del profesorado, como son los aspectos relacionados con una formación más disciplinar y memorística.

Por lo tanto, cuando se señala la necesidad de tener en cuenta aspectos relacionados con la **educación emocional** en la formación del profesorado, se está señalando la necesidad de trabajar cuestiones como el desarrollo de la autoestima o el respeto y la valoración de las relaciones humanas así como otras cuestiones relacionadas directamente con los contenidos de esta investigación como son la atención al alumnado LGBT o el desarrollo y la educación en la diversidad afectivo-sexual, no solo del alumnado, sino también del profesorado y del futuro personal docente o las familias.

Así pues, es dentro del amplio campo de la **educación emocional** donde debemos situar la atención y educación en la diversidad afectivo-sexual, no sólo del alumnado, sino también, de manera inevitable, si queremos atender con garantías al alumnado, del profesorado, las familias y el personal de administración y servicios.

Será necesario que en la formación de los futuros docentes se trabajen contenidos LGBT, entendiendo por tales una serie de **contenidos** relacionados con la diversidad afectivo-sexual, profesionales y básicos para el ejercicio de la educación, que debieran ser impartidos, cobijando tal sentido en la legislación actual (Gallardo Linares y Escolano López, 2009; Sánchez Sáinz, 2010).

Resulta esencial la **formación del personal docente para combatir la homofobia** existente en los centros de enseñanza (Tharinger, 2008), ya que el profesorado no es inmune a la influencia de los prejuicios y actitudes homófobos que existen en nuestra sociedad (Ferfolja y Robinson, 2004).

Por ello es de lamentar que, a pesar de todo lo expuesto, no existe en el MFPS de Secundaria, ninguna asignatura, contenido, objetivo, competencia básica o criterio de evaluación que garantice la formación de los futuros profesores de secundaria sobre diversidad afectivo-sexual pese a que sí se establece, a nivel normativo, la necesidad de formar al futuro docente en la igualdad entre hombres y mujeres, la no discriminación y la educación para la paz.

Así, en lo relativo a la formación inicial del profesorado de secundaria **no existe ninguna asignatura ni temas relacionado con la diversidad afectivo-sexual** del alumnado. Sí que hay alguna asignatura que hace mención a la diversidad en alguno de sus descriptores (como ocurre en la asignatura “Procesos y contextos educativos”) pero esta diversidad es entendida, sobre todo, en términos de capacidad.

Por tanto, nos planteamos la necesidad de introducir contenidos en los que se analicen y se den **estrategias para afrontar el bullying, el sexismo, la homofobia** y la intervención ante la diversidad afectivo-sexual dentro del sistema educativo por parte del profesorado de ES. Esta formación ya se está dando al profesorado en otros países tal y como hemos expuesto (Clark, 2010).

La importancia de formar a los docentes para que puedan formar al alumnado en estas cuestiones puede ser cuestionada por aquellos que consideran que estos aspectos, todo lo que entraña la educación en valores, no deben ser trabajados en los centros de enseñanza, pero, tal y como señala Savater (1997) si **el alumnado no adquiere valores en la escuela los adquirirá en otros lugares**, como la televisión o Internet, ya que el menor debe definirse como una parte necesaria de su desarrollo.

No se puede seguir manteniendo modelos de formación del profesorado academicistas, centrados exclusivamente en formar a los docentes para capacitarles en la transmisión de contenidos, ni se puede seguir consintiendo que sólo en muy pocas universidades se ofrezca formación a los futuros docentes relacionada con la atención a la diversidad afectivo-sexual (Rofes, 2005), formación que en la gran mayoría de los casos va a depender de la existencia en la facultad o en la universidad de un profesor o profesora por lo general gays y lesbianas que sea el que muestre interés por estas cuestiones (De Jean y Elsbree, 2008).

Esta necesidad social de formar a los docentes para que sean capaces de ejercer con garantías toda la complejidad que entraña su labor se refleja a nivel social en los cada vez más frecuentes programas de evaluación del sistema educativo y, en concreto, del profesorado. En esta línea, el Ministerio de Educación español ha sido incluido en el estudio "Encuesta de profesores, enseñanza y aprendizaje" (TALIS) que elabora la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico). Este estudio internacional tiene como objetivo ofrecer información sobre los procesos educativos a través de encuestas a los docentes y a los directores de los centros. Con ello, se pretende contribuir a la elaboración de indicadores internacionales que ayuden a los países a desarrollar su política educativa respecto al profesorado y al proceso de enseñanza y aprendizaje.

En definitiva, para concluir este apartado podemos señalar que en la educación sobre diversidad afectivo sexual el profesorado no está solo, cuenta con una cantidad cada vez mayor de manuales, tanto en España (Platero y Gómez Cetó, 2008; Sánchez Sáinz, 2008a; 2010) como en el extranjero (Buston y Hart, 2001; Edwards, 2010).

En última instancia depende de la formación que se dé a los docentes, a los que ya están ejerciendo su labor y a los que la ejercerán en un futuro de que se les ofrezca una respuesta de calidad en lo relativo a la educación en diversidad afectivo-sexual. Esto no solo será de

utilidad para el porcentaje de alumnado homosexual, sino que también será de utilidad para el conjunto del alumnado que confluye en los centros de enseñanza (Biddulph, 1998; Petrovic, 1999).

BLOQUE V

CONCLUSIONES TEÓRICAS

A lo largo de la parte teórica de la presente investigación hemos ido describiendo los diferentes aspectos que justifican la **necesidad de trabajar la diversidad afectivo-sexual y la prevención de la homofobia en los centros de enseñanza**.

Así, a través de la **fundamentación normativa**, hemos visto como la formación del profesorado no podía estar ajena a las leyes internacionales y nacionales que, día a día, aportan más motivos para luchar contra las discriminaciones derivadas de aspectos que tienen que ver con la diversidad afectivo-sexual de las personas.

Las leyes internacionales y nacionales contemplan la libertad del individuo para escoger a quién amar y de qué manera hacerlo y la normativa en materia educativa en España a reconocido este derecho y la necesidad de formar al alumnado en estos aspectos para que desde las escuelas y los centros de enseñanza se contribuya a la consecución de un mundo más justo en estas cuestiones.

Con respecto a la **diversidad afectivo-sexual** hemos visto en la parte teórica de la presente investigación, que existen diferentes maneras de amar y de vivir la sexualidad en función de aspectos que tienen que ver con el sexo, el género, la orientación sexual, las prácticas sexuales, la identidad sexual y la identidad de género.

Así, en función del posicionamiento de cada individuo en cada uno de los aspectos enumerados podemos encontrar un amplio abanico de posibilidades de ser y de vivir la sexualidad, todas estas posibilidades igualmente válidas y respetables.

En este sentido es importante entender que para que se respete la ley y, por lo tanto, se respete esta diversidad afectivo-sexual, no basta solo con publicar una normativa al respecto. Es necesario también educar a las personas para que se cambien actitudes homófobas que, de manera implícita, están en el pensamiento de todos y cada uno de nosotros.

Sin esta educación, tal y como hemos visto en el apartado destinado a la homofobia, las actitudes de rechazo a la diversidad afectivo-sexual seguirán existiendo porque todos y todas

somos homófobos, incluso aquellas personas que tienen una orientación sexual diferente de la heterosexual.

La homofobia no es solo aquella violencia que lleva a determinadas personas a agredir a otras por cuestiones que tienen que ver con su orientación sexual, la homofobia conductual es solo uno de los tipos de homofobia posible, pero existe también otro tipo de homofobia, como la homofobia afectiva, que entraña sentimientos de rechazo ante la diversidad afectivo-sexual y la homofobia cognitiva que supone pensamientos, ideas y creencias contrarias a la diversidad afectivo-sexual.

Además, los cambios acontecidos en la actualidad a nivel de reconocimiento social de la diversidad afectivo-sexual no han llevado a que la homofobia desaparezca, sino que han hecho que la misma se transforme en un discurso que en apariencia, solo en apariencia, respeta la diversidad. Así el concepto de homofobia liberal contribuye a entender estos nuevos discursos homófobos más sutiles pero no por ello menos violentos y peligrosos.

Igualmente el análisis realizado de los diferentes modelos de **formación del profesorado**, nos ha permitido situar la formación del profesorado para la atención a la diversidad afectivo-sexual dentro del modelo de escuela inclusiva y en una relación directa con las aportaciones hechas desde el enfoque de la perspectiva de formación del profesorado para la reconstrucción y el cambio social.

Por otra parte, el análisis teórico emprendido en esta primera parte de la presente investigación nos ha servido también para tomar conciencia de que, sobre todas estas cuestiones, quedan todavía muchos aspectos en los que indagar y sobre los que aportar descubrimientos que seguramente redunden en una mejor comprensión de este fenómeno tan complejo.

En este sentido, la **presente investigación** pretende aportar su pequeña contribución al esclarecimiento de la situación actual del profesorado en cuanto a su formación para dar respuesta a una nueva demanda social, la de formar al alumnado en la diversidad afectivo-sexual.

PARTE PRÁCTICA

CONSIDERACIONES INICIALES

En la parte práctica de la presente investigación pretendemos realizar, en primer lugar, un análisis del **estado actual de la cuestión** que estamos investigando, es decir, un análisis de las investigaciones realizadas hasta la fecha sobre la homofobia existente entre el alumnado, las familias, los docentes y los futuros docentes. Consideramos que este análisis inicial de los trabajos realizados hasta la fecha con temáticas similares es un paso que necesariamente hay que dar antes de comenzar a investigar.

Tras este análisis del estado de la cuestión pasaremos a plantear específicamente nuestra investigación, los **objetivos** que pretendemos conseguir, las **hipótesis** que pretendemos contrastar y el **método** que vamos a emplear a este respecto para poder contrastar las hipótesis.

Posteriormente abordaremos los **resultados** encontrados en nuestra investigación y las **conclusiones y discusión** que, de los mencionados resultados, se pueden extraer en función del análisis estadístico de los mismos.

En último lugar plantearemos las **futuras líneas** de acción que consideramos pertinentes formular a partir de los resultados encontrados, así como las futuras líneas de investigación que se podrían llevar a cabo.

Pasamos a desarrollar, por lo tanto, los mencionados apartados en el orden en el que los hemos ido exponiendo.

BLOQUE I

ESTADO DE LA CUESTIÓN

El presente apartado pretende realizar un análisis en torno a las principales investigaciones llevadas a cabo con la intención de estudiar aspectos relacionados con la diversidad afectivo-sexual, la homofobia y la atención que la misma recibe en los centros de enseñanza.

Para ello partiremos de las **investigaciones** que han estudiado la homofobia en el sistema educativo, estudiando, concretamente, los datos sobre los niveles de homofobia existente en el **alumnado**, las **familias**, el **personal docente** y el **futuro personal docente**.

Dado el tema central de la presente investigación, la evaluación de las actitudes homófobas de los futuros docentes, nos centraremos en este apartado en las investigaciones que han evaluado la homofobia en los docentes y futuros docentes, los resultados que han encontrado y los instrumentos de evaluación empleados. Pasamos, por lo tanto, a desarrollar los mencionados apartados.

1. HOMOFOBIA EN EL SISTEMA EDUCATIVO

Las investigaciones que estudian la homofobia en el sistema educativo son cada año **más numerosas**, en parte por el reconocimiento legal que las personas LGBT han ido adquiriendo en los últimos años, fruto de años de **luchas y reivindicaciones** (Trujillo, 2008).

Presentaremos a continuación un análisis de las investigaciones realizadas a este respecto, mediante una **búsqueda bibliográfica** en las bases de datos *ERIC*, *Compludoc* y *Teacher Referente Center*. Dada la **escasez de investigaciones** publicadas en torno a la educación en la diversidad afectivo-sexual consideramos pertinente usar únicamente como indicador la palabra “*homophobia*”, estableciendo como requisito que el mencionado indicador estuviera en el título del artículo. Posteriormente fueron analizadas las referencias bibliográficas citadas en cada uno de los artículos encontrados.

Las investigaciones halladas las presentamos, a continuación, ordenadas en función de los resultados encontrados en cuanto a la homofobia existente en el alumnado, las familias, el profesorado y el futuro profesorado.

1.1. En el alumnado

Los estudios en torno a la homofobia existente en el alumnado son los **más numerosos**, la gran mayoría de ellos se centran en el análisis de las actitudes homófobas del alumnado perteneciente a la etapa de ES, siendo menos frecuentes las investigaciones que estudian la homofobia existente en el alumnado de las etapas de Educación Infantil (EI) o Educación Primaria (EP) y algo más frecuentes los estudios que se centran en analizar la homofobia existente en el estudiante universitario (EU), quizá por la cercanía y accesibilidad a la muestra que tenían los investigadores e investigadoras, muchas veces trabajadores de la propia universidad.

Presentamos, a continuación, **ordenados cronológicamente y por etapas educativas** los resultados desglosados encontrados en las mencionadas investigaciones realizadas en cuanto al alumnado.

Educación Infantil

Educar sobre la diversidad afectivo sexual en el alumnado de 0 a 6 años entraña una **gran dificultad** ya que, tal y como señala Robinson (2002), la sexualidad y las cuestiones de orientación sexual son **tabúes culturales** entre los que el silencio y la marginación limitan cualquier tipo de diálogo especialmente en el contexto de los niños y niñas y por asociación, en la etapa de EI.

Pese a lo anteriormente expuesto se han realizado importantes investigaciones que resumimos, a continuación, en función de su orden cronológico de aparición.

Así, en primer lugar es importante citar a dos autoras pioneras a este respecto, Chasnoff y Cohen (1997). Ambas demostraron que el **alumnado de EI utiliza un vocabulario**

homóforo y mantiene actitudes de discriminación hacia los alumnos y las alumnas que se saltan los roles de género. Chasnoff y Cohen (1997), además, elaboraron un video y una guía didáctica con la intención de orientar el trabajo para la formación del profesorado a este respecto.

Ambas autoras plantean que **es fundamental trabajar la educación en diversidad afectivo-sexual y la prevención de la homofobia desde la etapa de EI**, y que para prevenir los prejuicios y la violencia homófora se debe empezar a tratar este tema en la EI ya que, **si esperamos a hacerlo en ES, el trabajo será el de luchar contra los prejuicios en vez de prevenirlos**. Es decir, el trabajo será mucho más complicado, ya que los prejuicios están ya asentados, y, además, tendrá menos posibilidades de resultar exitoso en cuanto a la reducción de los prejuicios homóforos (Chasnoff y Cohen, 1997).

Entre los motivos que justifican para Chasnoff y Cohen (1997) la lucha contra la homofobia en los centros de enseñanza está el hecho de que **la homofobia es un tipo de violencia que afecta al conjunto del alumnado**, a todos los alumnos y alumnas que, de una manera más o menos directa, se ven afectados por los prejuicios contra las personas LGBT.

Posteriormente Powell (2003) replicó la investigación llevada a cabo por Chasnoff y Cohen (1997) y corroboró la vigencia de los datos aportados por las autoras.

Así, Powell (2003) halló un **elevado grado de homofobia en las aulas de EI** y observó como el alumnado, ya desde estas etapas educativas, muestra su rechazo ante la diversidad afectiva y censura a aquellos alumnos y alumnas que se saltan aspectos relacionados con los roles de género tradicionalmente asignados a hombres o mujeres.

Igualmente en relación con la etapa de EI es importante señalar que a nivel europeo se está llevando a cabo el **proyecto Gender Loops** “Metodologías, recursos y estrategias para trabajar los temas de género para el profesorado de educación infantil y centros de formación del profesorado” financiado por la Unión Europea en el marco del programa Leonardo.

Esta investigación **pretende implementar la perspectiva de género en los centros de formación del profesorado de EI**, en la formación continua y en los propios centros de EI. Los países participantes en la investigación son Alemania, Lituania, Noruega, Turquía y

España (Romero y Abril, 2008) y la justificación que ha llevado a realizar la mencionada investigación tiene que ver con la importancia que se le da a la etapa de EI en cuanto a que en la misma es cuando **se instauran los prejuicios e ideas sexistas al respecto del género**.

En relación con esta investigación europea, que abordaremos en mayor profundidad en el apartado destinado a las investigaciones que evalúan la formación de los docentes, podemos señalar el trabajo realizado por Duke y McCarthy (2009) que revisaron 31 artículos que analizaban el tratamiento que se da a la sexualidad y el género durante la etapa de EI y concluyeron que **la misma programación de estas etapas favorecía el sexismo y la homofobia en el alumnado**.

Duke y McCarthy (2009) consideran **de gran importancia el papel que la comunidad universitaria** y, en concreto, las **facultades de Ciencias de la Educación**, pueden desempeñar para ayudar al profesorado de EI en su formación para la educación en diversidad afectivo-sexual.

Para finalizar, en función de las investigaciones halladas con respecto a la educación en diversidad afectivo-sexual y homofobia en la etapa de EI, podemos extraer, principalmente, tres **conclusiones**: la primera, que ya desde la etapa de EI el alumnado muestra actitudes homófobas, la segunda, que el sexismo y la homofobia aparecen unidos de una manera explícita en esta etapa educativa, y la tercera, que faltan investigaciones en relación a estos temas.

Con respecto a la primera de las conclusiones señaladas podemos afirmar que, según los estudios publicados, **el alumnado de EI muestra actitudes sexistas y homófobas**, es decir, que el alumnado, ya desde los primeros años de escolarización, muestra actitudes de rechazo hacia la diversidad afectivo-sexual, actitudes que, tal y como hemos visto en la fundamentación normativa de la presente investigación, deberían de ser combatidas mediante una educación basada en el respeto a la diversidad afectivo-sexual y la prevención de la homofobia.

Por otra parte, con respecto a la segunda de las conclusiones señaladas, la relación directa entre el sexismo y la homofobia, se observa que en todas las investigaciones destinadas a analizar las actitudes homófobas del alumnado en esta etapa educativa se analizan las mismas

desde la relación directa de la homofobia con el sexismo y el rechazo a la igualdad de género. Es decir, **en las primeras etapas educativas la relación entre la homofobia y el sexismo se muestra explícitamente.**

Con respecto a la tercera de las conclusiones apuntadas, la **falta de estudios al respecto de estas cuestiones en la etapa de EI**, es importante señalar que, a pesar de esta falta de investigaciones, lo cierto es que en los últimos años ha habido un aumento relativo de las mismas lo que hace vaticinar que en un futuro aumentarán las investigaciones a este respecto dada la **importancia que parece tener la educación recibida por el alumnado en esta etapa en relación con el resto de etapas educativas.**

Educación Primaria

Al igual que ocurre en EI, durante la etapa de EP **la atención que se le da a la educación sexual es más bien escasa** (López, 2005), y, tal y como apuntábamos anteriormente, si la educación sexual es escasa, **la educación sobre diversidad afectivo sexual es prácticamente inexistente.**

Así, es frecuente que cuando las diferentes investigaciones realizadas en torno a estos temas analizan la etapa de EP, lo hagan como parte de un estudio mayor que engloba el análisis de la homofobia existente durante la etapa de ES.

Exponemos, a continuación, los principales resultados encontrados a este respecto del análisis de la homofobia en el alumnado de EP en función de su orden de aparición.

Así, en primer lugar, debemos señalar las aportaciones de Plummer (2001) el cual realizó una investigación en la que pretendía investigar al respecto de un fenómeno relativamente frecuente en los centros de enseñanza (Plummer, 2001), el empleo de términos homófobos entre el alumnado de las diferentes etapas educativas. Para ello Plummer (2001) realizó un análisis de las etapas de EP y ES, tratando de establecer cuándo se empezaban a dar los primeros insultos homófobos entre el alumnado y encontró que **el empleo de términos homófobos se empiezan a dar ya en la etapa de EP y no, como normalmente se piensa, en la etapa de ES.**

Además analizando el discurso del alumnado en la etapa de EP, observó que **la construcción de los roles de género del alumnado era explicada por los mismos alumnos y alumnas, en base a las teorías implícitas existentes en los insultos homófobos.**

Es decir, por ejemplo, según lo hallado por Plummer (2001) un alumno justificaba que el no lloraba porque llorar es algo propio y exclusivo de las mujeres o de los hombres homosexuales, o una alumna justificaba que a ella no le gustaba el fútbol porque el fútbol solo le gusta a los hombres o a las mujeres lesbianas.

Por su parte, el Programa Nacional de Salud del Reino Unido (NSPCC 2006) ha realizado un estudio reciente para valorar la homofobia y la atención a la diversidad afectivo-sexual en las diferentes etapas educativas.

Con respecto a los resultados relativos a la etapa de EP, el Programa Nacional de Salud del Reino Unido (NSPCC 2006) halló que **el alumnado empleaba con alta frecuencia un vocabulario homófobo**, haciendo uso de insultos homófobos para censurar o agredir a aquellos compañeros y compañeras que mostraban unos **roles de género que no se adecuaban a los roles tradicionalmente asignados a las mujeres y los hombres.**

Además, el Programa Nacional de Salud del Reino Unido (NSPCC 2006) halló que el alumnado, ya en la etapa de EP, era consciente de que **el profesorado se mostraba tolerante en cuanto al empleo de estos insultos** y que, por lo tanto, **no iba a ser censurado** por el profesorado si empleaba insultos homófobos en el aula.

Así, tres cuartas partes del alumnado encuestado afirmaba haber escuchado frases homófobas en su centro escolar, frases o expresiones como “eso es de gays” o “no seas marica” (NSPCC 2006).

Igualmente, el 44% del alumnado encuestado afirmaba haber oído insultos como “maricón” o “rarito” dirigidos a algún compañero o compañera de clase, insultos que, en la gran mayoría de las ocasiones, no eran respondidos por el profesorado que se encontraba presente en el aula en el momento que se emitían (NSPCC 2006).

Además, la investigación realizada por Programa Nacional de Salud del Reino Unido (NSPCC 2006), encuestaba al alumnado de EP sobre si consideraba que un compañero o compañera con progenitores homosexuales sería agredido por sus compañeros, encontrando respuestas afirmativas en la gran mayoría de los encuestados.

En relación con lo expuesto al respecto de la etapa de EP es importante señalar que, según los datos de la ChildLine, una línea telefónica de protección a la infancia y la adolescencia existente en el Reino Unido, el 6% de las llamadas recibidas por bullying homofóbico fueron realizadas por alumnos y alumnas menores de 11 años (NSPCC 2006).

Por su parte Goldfarb (2006) analizó la homofobia verbal en la etapa de EP y encontró que en esta etapa **el empleo de insultos homófobos** era muy frecuente. Con respecto a las **causas** de este alto índice de empleo de insultos homófobos en el alumnado Goldfarb (2006) lo achaca al **alto empleo que existe a nivel social** de los mencionados insultos. Es decir, el aula no deja de ser, para este autor, un reflejo de lo que ocurre fuera del aula, a nivel social.

Goldfarb (2006) volvió a medir el empleo de insultos homófobos en el aula una vez el alumnado había recibido un curso de formación en diversidad afectivo-sexual y prevención de la homofobia y encontró que la educación y **formación del alumnado en aspectos relacionados con la diversidad afectivo-sexual reducía** considerablemente los **niveles de homofobia verbal** en el aula.

Más recientemente Coll-Planas, Bustamante y Missé (2009) han realizado en los centros de enseñanza catalanes, un estudio sobre los niveles de homofobia existente en el alumnado de EP y el alumnado de ES.

Los resultados encontrados por Coll-Planas, Bustamante y Missé (2009) vienen a señalar que **el acoso por homofobia se da desde la etapa de EP** y no desde la etapa de ES como en numerosas ocasiones se afirma en los trabajos que abordan estas cuestiones (Coll-Planas, Bustamante y Missé, 2009).

En este sentido los autores vienen a denunciar la **falta de apoyo que** en numerosas ocasiones **padece el alumnado que es víctima del acoso por homofobia**. Falta de apoyo por **parte de**

sus familiares, de sus **compañeros** y compañeras de clase **y del profesorado** (Coll-Planas, Bustamante y Missé, 2009).

Igualmente recalcan la **ambivalencia de respuestas** que se dan entre el profesorado con respecto al acoso por homofobia. Así, en la mencionada investigación, hallaron que había docentes que ignoran el mencionado acoso, mientras que había otros docentes que respondían frente al mismo y otro grupo de docentes que fomentaba, incluso, las agresiones homófobas en el aula, mediante sus comentarios homófobos que venían a legitimar la conducta homofóbica del alumnado.

Así, en función de las investigaciones que acabamos de exponer sobre la homofobia entre el alumnado de la etapa de EP podemos señalar cuatro **conclusiones**: la primera, que existe homofobia entre el alumnado de EP, la segunda, que las conductas homófobas de la ES existen ya en la etapa de EP y, la tercera, que no existen apenas estudios específicos en relación a la homofobia existente entre el alumnado en esta etapa educativa.

Con respecto a la primera de las conclusiones señalada, la **existencia de homofobia, principalmente verbal**, en esta etapa, en función de los datos encontrados en las investigaciones llevadas a cabo en la etapa de EI, son resultados coherentes: si ya existe homofobia en EI es de esperar que la homofobia no desaparezca al llegar la etapa de EP.

La segunda de las conclusiones que extraemos del mencionado análisis está muy en relación con la primera de las conclusiones, así, la etapa de EP parece una etapa puente entre la EI y la ES, es decir, que **las conductas homófobas que se comienzan a observar en EI se afirman en EP y se consolidan en ES**.

Para finalizar, en relación con la última de las conclusiones señalada, la **falta de estudios en esta etapa educativa**, es, sin lugar a dudas, un aspecto a enmendar en los próximos años dados los datos que se desprenden de las escasas investigaciones llevadas a cabo al respecto, investigaciones que apuntan a una **gran importancia de la etapa de EP en relación con la educación en diversidad afectivo-sexual**.

Educación Secundaria

Es en esta etapa donde **más investigaciones se han realizado en torno a homofobia**. A este respecto destacamos, en función de su orden de aparición, las siguientes investigaciones:

El primer estudio encontrado fue hecho por Wells (1989), en él realizaba una medición de los niveles de homofobia existentes entre el alumnado de ES. Los resultados que el autor encontró venían a señalar una **diferencia importante en cuanto a los niveles de homofobia existentes entre las alumnas y los alumnos**. Así, mientras que las mujeres presentaban niveles bajos de homofobia, los hombres presentaban niveles de homofobia elevados.

Wells (1989) además realizó un experimento con medidas previas y posteriores a que el alumnado evaluado recibiera un curso de formación en diversidad afectivo-sexual y encontró que los **estudiantes que recibían este curso de formación disminuían considerablemente sus niveles de homofobia**.

Por su parte Mason y Palmer (1996) realizaron una investigación en el Reino Unido en la que hallaron que el **48% de los encuestados menores de 18 años no heterosexuales había experimentado situaciones de violencia relacionadas con su orientación sexual y el 90% había recibido insultos por ello**, este acoso había sido realizado, en un 40%, dentro de la escuela.

Un año después del estudio realizado por Mason y Palmer (1996), Merkle (1997) realizó una investigación en la que solo se centró en el alumnado con una orientación sexual homosexual, es decir, en el alumnado que era lesbiana o gay (LG).

Los resultados que encontró Merkle (1997) venían a señalar que existían **elevados niveles de homofobia internalizada en el alumnado homosexual** que vivía con rechazo su propia orientación sexual.

Además Merkle (1997) observó que el alumnado LG se encontraba en una **posición muy débil** con respecto al resto de alumnos y alumnas que podían recibir acoso por otras cuestiones. Esta debilidad Merkle (1997) la achacó al hecho de que estos alumnos y alumnas **no contaban**, en numerosas ocasiones, ni **con el apoyo** de sus compañeros, ni con el apoyo

del profesorado o sus familias, lo que hacía que las consecuencias del acoso por homofobia se agravasen.

En otra investigación, Waldo, Hesson-McInnis y D'Augelli (1998) compararon los datos de victimización entre jóvenes homosexuales y bisexuales de ambiente urbano y de ambiente rural. Encontraron que, **con independencia de la orientación sexual, aquellos jóvenes que tenían una menor concordancia con los roles de género tradicionalmente asignados a hombres y mujeres tenían mayores posibilidades de sufrir agresiones.**

Waldo, Hesson-McInnis y D'Augelli (1998) explicaban que este menor ajuste al rol social tradicional hacía que los jóvenes homosexuales y bisexuales fueran más “identificables”, **más visibles**, y por lo tanto **más vulnerables**.

Jennings (1999) por su parte se centró en el estudio del alumnado inscrito en centros de enseñanza privada, estudiando las actitudes homófobas de los mencionados alumnos y alumnas.

Así, Jennings (1999) encontró que **la homofobia conductual era un fenómeno muy frecuente en los centros de enseñanza privada**. Además Jennings (1999) estudió en profundidad las características principales del acoso de tipo homófobo encontrando que los **estudiantes varones eran considerablemente más homófobos que las estudiantes mujeres**.

Otro aspecto importante hallado en la mencionada investigación relacionado con las características del acoso por homofobia, es que el mismo, cuando se da, **se suele dar en los espacios del centro menos vigilados**, es decir, fuera de las aulas, en las zonas de recreo o, por ejemplo, los baños y los vestuarios (Jennings, 1999).

Para finalizar Jennings (1999) señalaba como uno de los aspectos importantes a modificar en un futuro, el hecho de que **el profesorado no actuase ante el acoso homófobo y no respondiera ante el mismo**.

Con respecto a la siguiente investigación encontrada, la investigación de Plummer (2001), comentar en primer lugar que ya hemos hecho alusión a la misma cuando hemos analizado las

investigaciones que han estudiado la homofobia en el alumnado de EP por ello en este lugar solo citaremos los altos porcentajes de homofobia que encontró este autor entre el alumnado de ES y la relación que estos elevados niveles de homofobia tenían con la homofobia, principalmente verbal, que se daba en la etapa de EP.

En otra investigación Buston y Hart (2001) realizaron una interesante estudio en el que evaluaban los niveles de homofobia en el alumnado y el profesorado de veinticinco centros de enseñanza secundaria en Escocia, antes, durante y después de recibir un curso de formación sobre educación sexual. En concreto, el alumnado que formó parte del estudio estaba constituido por jóvenes con una media de edad de 14 años.

Las principales conclusiones del mencionado estudio con respecto al alumnado vienen a decirnos que **los insultos relacionados con la diversidad afectivo-sexual son frecuentes en los centros de enseñanza**, en las aulas y otros espacios del centro, **siendo los varones más propensos** al uso de este tipo de insultos que las mujeres (Buston y Hart, 2001).

Además, según los datos encontrados por Buston y Hart (2001), **los varones son menos tolerantes que las mujeres**. Así, el 34,1% de los varones consideran que es un error tener prácticas sexuales con personas de su mismo sexo mientras que las mujeres, más tolerantes, solo lo consideran incorrecto en el 16,4% de los casos.

Otro aspecto que destacan los autores de esta investigación tiene que ver con el hecho de que, **pese a estar en minoría**, los alumnos y alumnas más intolerantes con la diversidad afectivo-sexual **son a los que más se les oye en las aulas**.

Franck (2002) realizó una investigación en la que pretendía valorar la relación entre la homofobia, el clasismo y el racismo. Los resultados de su investigación venían a señalar que **el alumnado que era homófobo también rechazaba en mayor medida a las personas que no pertenecían a la raza blanca y a las personas de clase social baja**.

Así, Franck (2002) concluía su investigación señalando que **las raíces de la homofobia había que buscarlas en el rechazo a las minorías**, es decir, el rechazo a las personas que socialmente se encuentran en una posición más débil y vulnerable.

En EEUU, en el año 2002, Bontempo y D'Augelli (2002) encontraron que los niveles de victimización eran significativamente superiores entre los alumnos homosexuales o con dudas relativas a su orientación sexual, es decir, que **las personas homosexuales sufrían en los centros de enseñanza un acoso escolar más fuerte y violento que el resto de alumnos que sufría acoso escolar.**

Además Bontempo y D'Augelli (2002) encontraron que **el acoso por homofobia lo sufrían tanto los hombres como las mujeres**, así, un 10,1% de las mujeres lesbianas, bisexuales o con dudas en cuanto a su orientación sexual afirmaba haber sufrido agresiones de algún tipo al menos en diez ocasiones durante un año académico, frente a un 1,1% de las chicas heterosexuales que habían sufrido agresiones por otras cuestiones.

Ngo (2003), desde la Universidad de Minnesota, estudio la homofobia existente entre el alumnado de ES encontrando **altos porcentajes de homofobia verbal entre el alumnado**, porcentajes **que disminuían** de manera considerable **cuando** los alumnos y alumnas **recibían un taller de formación** en diversidad afectivo-sexual.

Por otra parte Woody (2003) se centró en el estudio de la homofobia existente entre el alumnado que cursaba sus estudios en centros segregadores, es decir, centros en los que solo acudían varones o solo acudían mujeres.

Los resultados hallados por Woody (2003) venían a señalar una correlación positiva entre aquellos alumnos que establecían categorías cerradas y exclusivas en función del género que tenía la persona y la homofobia. Es decir, que **aquellos alumnos que pensaban que las mujeres y los hombres, por el mero hecho de ser hombres o mujeres, tenían roles diferentes y excluyentes eran los alumnos más homófobos.**

Además Woody (2003) afirma en su estudio que **los centros que dividían al alumnado en función del sexo, favorecían de esta manera la heteronormatividad** o la presunción de pensar que todas las personas son heterosexuales, es decir, que a todos los alumnos les gustan las chicas y a todas las alumnas les gustan los chicos.

Un año después de la investigación de Woody (2003), Adams, Cox y Dunstan (2004) realizaron otra investigación que pretendía valorar la formación que recibía el alumnado en

relación a la educación en diversidad afectivo-sexual y prevención de la homofobia. Para ello los mencionados autores comprobaron si existía formación sobre este tema específico en los cursos de educación sexual y en los cursos de prevención de la violencia escolar.

Los resultados hallados por estos autores venían a **confirmar la escasa formación que recibía el alumnado sobre diversidad sexual y prevención de la homofobia a pesar de que ambos aspectos son contenidos claramente relacionados con la educación sexual y la prevención de la violencia** (Adams, Cox y Dunstan, 2004).

Ese mismo año, en un estudio llevado a cabo en Escocia (Young y Sweeting, 2004), se investigó la relación entre el bullying y las variables “masculinidad” y “feminidad”. Los resultados identificaron una **relación significativa entre las características “masculinas” y la posibilidad de ser acosador**.

En España destacan las investigaciones realizadas en el año 2005 y el año 2007 por la Comisión de Educación de COGAM en colaboración con el departamento de Antropología Social de la facultad de Antropología de la Universidad Autónoma de Madrid sobre la percepción que los adolescentes escolarizados tienen sobre la homosexualidad, las situaciones de acoso que viven los estudiantes LGBT y las respuestas de la Comunidad Educativa ante el problema de la homofobia.

El resumen de los resultados básicos de esta investigación (Castañón Romero, Romero López, Pichardo Galán y Martín Martín, 2005) puede concretarse de la siguiente manera:

- La homofobia es un **tipo de violencia específico** que se da con frecuencia en los centros de enseñanza y que justifica el **miedo de los adolescentes LGBT a aceptarse** y hacer visible su orientación sexual.
- Existe un alto grado de **desconocimiento** acerca de la realidad LGBT entre el alumnado, pero también entre el profesorado.
- Se aprecia un profundo desconocimiento en cuanto a contenidos relacionados con temas básicos de sexualidad, como es la diferencia entre sexo y género, o la diferencia entre orientación sexual y prácticas sexuales.
- La **invisibilidad** de la **sexualidad** en general, pero de las **sexualidades minoritarias** en particular, es casi absoluta. Es decir, el alumnado LGBT no muestran su orientación sexual

en público y si tiene pareja lo oculta, lo que contribuye notablemente al desarrollo de prejuicios e ideas equivocadas en torno a la diversidad afectivo-sexual por parte del alumnado.

Para finalizar señalar que los autores y autoras de esta investigación apuntaban, entre las conclusiones de su estudio, un hecho importante y directamente relacionado con el tema de la presente investigación. Este hecho hacía referencia a que se observaba una preocupante **pasividad de profesorado** no sólo ante la sexualidad, sino ante los casos de acoso por motivo de orientación sexual o identidad de género.

Con características similares a la investigación llevada a cabo por COGAM, Takacs (2006) presentó en el Parlamento Europeo un informe sobre **exclusión social** de jóvenes LGBT con datos alarmantes en cuanto a los niveles de homofobia encontrados.

Así, de los setecientos jóvenes LGBT de los treinta y siete países europeos que participaron en la investigación, el 61.2% de los mencionados jóvenes afirmaba enfrentarse a **discriminación** en su centro de enseñanza, el 51,2% en su familia y el 29,8% en sus círculos de amistades más cercanos.

En otra investigación Rivers y Cowie (2006) analizaron los efectos a corto y largo plazo de la violencia homofóbica en el alumnado. Para ello realizaron una investigación en la que se centraron, de manera exclusiva, en el alumnado LGB.

Así, Rivers y Cowie (2006) se encontraron con que las consecuencias del acoso por homofobia eran similares a las consecuencias que se observaban en las personas que padecían un Trastorno de Estrés Postraumático en casi el veinte por ciento de los alumnos y alumnas que habían padecido este tipo de acoso en su adolescencia.

En Austria, Plöderl y Fartacek (2007), investigaron los comportamientos de género atípicos entre personas LGB, encontrando niveles superiores de **acoso entre iguales** hacia aquellos jóvenes LGB que se saltaban en mayor medida los **roles de género**, es decir, que el alumnado LGB es agredido principalmente cuando, por ejemplo, un alumno gay muestra conductas relacionadas, tradicionalmente, con el género femenino, como maquillarse o llevar falda o una

alumna lesbiana muestra conductas relacionadas tradicionalmente con el género masculino, como, por ejemplo, jugar al fútbol o llevar el pelo corto.

Estos resultados hallados en Austria confirman la tendencia hallada en otras investigaciones en las que se encontraron entre las víctimas del acoso por homofobia, alumnos y alumnas heterosexuales pero que se saltaban los roles tradicionales de género (Plöderl y Fartacek, 2007).

Además los resultados de esta investigación vienen a señalar que la **violencia homófoba** en los centros de enseñanza **tiende a invisibilizar la diversidad afectivo-sexual** ya que los alumnos y las alumnas que se muestran diferentes en estos aspectos son agredidos por el resto de sus compañeros y compañeras.

Igualmente, en España, Platero (2008) encontró similares resultados, lo que le llevó a afirmar que el acoso escolar por homofobia es un acoso específico que afecta al conjunto de alumnos y alumnas que se saltan los roles de género.

En otra investigación Minton (2008) encontró que, más de la mitad de los jóvenes irlandeses que se definían como homosexuales o bisexuales, decían haber sufrido acoso en su centro educativo durante los últimos tres meses.

En un estudio sobre el empleo del lenguaje homófobo en el alumnado, Athanases y Comar (2008) analizaron el discurso de los jóvenes y la homofobia que en el mismo se expresaba encontrando un **uso generalizado de insultos** relacionados con la orientación sexual.

Así, para Athanases y Comar (2008) existe un uso generalizado de insultos homófobos entre el alumnado y una **falta de acuerdo sobre el significado de estos insultos** ya que para muchos estudiantes es sólo una manera de hablar pero para un porcentaje pequeño de los estudiantes es un insulto que podía hacer daño a las personas LGBT aunque las mismas no estuvieran delante.

Athanases y Comar (2008) concluyen su investigación señalando la importancia de la formación del alumnado en estas cuestiones en la etapa de ES, para que tomen conciencia de la **importancia del lenguaje en la construcción de la realidad y de las identidades**.

Por su parte Espelage y Sweater (2008) analizaron cómo el acoso homofóbico correlacionaba con una **bajada del rendimiento académico** en el alumnado que lo recibía. Alumnado que, según los mencionados autores, no tenía por qué ser homosexual, sino que simplemente tenía que tener una conducta que se alejara de los roles de género tradicionalmente asentados para los hombres y las mujeres.

Swank, Raiz, Faulkner, Faulkner y Hesterberg (2008), se centraron en aquellos alumnos y alumnas que se mostraban insensibles a los cursos de educación en diversidad afectivo-sexual y prevención de la homofobia, es decir, aquellos alumnos que después de recibir un taller sobre estas cuestiones seguía manifestando los mismos niveles de homofobia que antes de haber recibido el taller.

Estos autores hallaron que los alumnos y alumnas que mostraban **una homofobia más resistente al cambio** eran alumnos que vivían en **contextos homófobos**, es decir, contextos en los que sus propios compañeros de clase y sus familiares eran homófobos. Igualmente, los mencionados autores hallaron una **correlación positiva** entre la **homofobia** y el **desconocimiento** sobre aspectos relacionados con la sexualidad, el ser creyente de alguna **religión** y la **visión conservadora** de los roles de género.

Igualmente, los informes elaborados como parte de la intervención en centros escolares del programa “Hablemos de Homosexualidad” desarrollado en el País Vasco corroboran los datos encontrados en las investigaciones anteriores y subrayan el desconocimiento del profesorado sobre estas cuestiones que suceden en sus aulas (Brosa, 2008).

Por su parte Coll-Planas, Bustamante y Missé (2009), en una investigación a la que ya nos hemos referido cuando hemos citado las diferentes investigaciones que han analizado la homofobia existente entre el alumnado de EP, encontraron altos niveles de acoso por homofobia en el alumnado de ES, alumnado que, al igual que ocurriera con el alumnado de EP, no encontraba en la mayoría de las ocasiones apoyo entre el resto de compañeros ni en el profesorado.

Coll-Planas, Bustamante y Missé (2009) concluyen su investigación señalando que las actuaciones del profesorado ante la homofobia son muy diversas pudiendo aparecer como

cómplice de las agresiones o bien como claros defensores de la diversidad y el respeto en el aula. Por lo expuesto los autores del estudio señalan la **importancia de la formación del profesorado** a este respecto.

Por otra parte Arcarons y colaboradores (2009) han realizado recientemente un estudio sobre los jóvenes LG y el acoso que padecen en los centros escolares de Cataluña. Los resultados encontrados en esta investigación vienen a corroborar los datos hallados en investigaciones de similares características, existe acoso homófobo en los centros de enseñanza y ante el mismo el alumnado LG se encuentra con una **ausencia de apoyos** por parte de sus compañeros y compañeras y del profesorado.

Además, Arcarons y colaboradores (2009) señalan, entre las conclusiones del mencionado estudio, que los jóvenes LG manifiestan el deseo de que el profesorado les apoye ante el acoso por homofobia y el aislamiento que padecen.

Igualmente, en el mismo estudio, los investigadores catalanes denuncian la **ausencia de contenidos** relacionados con la diversidad sexual **en los programas educativos**, diversidad que es vista por los equipos docentes como una cuestión incómoda y no como una oportunidad educativa (Arcarons et al., 2009).

Por otra parte, la FELGTB realizó una investigación a cargo de Garchitorena, (2009) sobre jóvenes LGBT. De los trescientos veinticinco jóvenes entrevistados la mitad decía tener una **valoración negativa del entorno escolar** y familiar habiendo vivido **agresiones psicológicas** en el ámbito escolar, mientras casi el diez por ciento de los entrevistados afirmaba haber vivido agresiones **físicas** en este ámbito.

En la misma línea O'Higgins-Norman (2009) realizaron una investigación analizando los niveles de homofobia en el alumnado, el profesorado y las familias y concluyeron, en la línea apuntada en las anteriores investigaciones, que **existe homofobia en los centros de enseñanza**.

Por su parte, Platero (2010) realizó un estudio en el que afirmaba haber encontrado altos niveles de homofobia en los centros de enseñanza, homofobia que, según la mencionada

autora, atacaba a todos aquellos menores que se saltaban los roles de género tradicional, con independencia de su orientación sexual.

En otro estudio, Knotts y Gregorio (2011) realizaron una investigación con el alumnado de ES en el que medían sus niveles de homofobia antes y después de recibir un taller para la prevención de la homofobia.

Los resultados señalaban, en cuanto a los niveles de homofobia, que existía una correlación positiva entre **la homofobia, el racismo y el clasismo**, lo que para los autores del estudio significaba que era el **rechazo a la diferencia** lo que unía y explicaba las actitudes de rechazo que sustentaban la violencia homófoba, clasista y racista (Knotts y Gregorio, 2011).

En último lugar corresponde citar una investigación recientemente publicada que ha analizado los niveles de homofobia existentes en el alumnado de ES de España.

Esta investigación, realizada a nivel nacional, fue llevada a cabo por el Instituto de la Juventud (INJUVE), ante la solicitud de la FELGTB para que se realizase una investigación que comprobase los indicios sobre los altos niveles de homofobia en los centros de enseñanza que se habían encontrado en pequeñas investigaciones realizadas, principalmente por asociaciones de personas LGBT, en diferentes zonas de España.

El INJUVE asumió el trabajo y encargó el estudio al CIS (Centro de Investigaciones Sociológicas), el CIS en primer lugar, hizo un estudio cualitativo a base de grupos de discusión para la elaboración del cuestionario (Santoro, Gabriel, Conde, 2010), y, con este trabajo como base, preparó el cuestionario que se administró a una muestra representativa del alumnado de ES de España así como de la población de jóvenes menores de treinta años (INJUVE, 2011).

La importancia de este informe está en el hecho de que aporta datos incuestionables, precisos, sobre muchos de los temas a los que se ha aludido en las diferentes investigaciones que hemos expuesto en este apartado.

El informe apunta a que la juventud española, a pesar del respeto que, mayoritariamente, muestra por la diversidad, convive con altos grados de **violencia frente a la diversidad**

sexual. Así, la inmensa mayoría del alumnado afirma haber presenciado algún tipo de agresión, física o verbal, aunque el alumnado que tenía entre 15 y 19 años decía haber conocido en menor medida esa agresividad que los jóvenes de entre 25 y 29 años (INJUVE, 2011).

Los hombres, no obstante, **duplican a las mujeres en los niveles de homofobia** y en la mayor parte de las cuestiones planteadas, el **rechazo a la diversidad sexual** era mayor entre los **varones**, los **votantes del Partido Popular**, los **católicos practicantes y de otras religiones**, las personas que **no** habían recibido ningún tipo de **educación en diversidad sexual**, los residentes en **poblaciones pequeñas** y los procedentes de países de **África** y el **este de Europa**.

Con respecto a las actitudes de los jóvenes en relación a aspectos de actualidad relativos a cuestiones relacionadas con la diversidad afectivo-sexual, los datos del INJUVE señalan que el 76,8% de los jóvenes considera aceptable el matrimonio entre personas del mismo sexo frente al 19,1% que lo considera inaceptable.

Además, la aceptación del **matrimonio** es mayor entre jóvenes de nacionalidad española (81%), y es incluso mayoritariamente aceptado por quienes se consideran practicantes católicos (52'7%) y votantes del PP (71%).

En relación al derecho a la **adopción** por parte de parejas lesbianas el 64,1% de los jóvenes encuestados lo considera acertado, frente al 28'1% que no está de acuerdo con que las parejas de lesbianas tengan este derecho (INJUVE, 2011).

Sin embargo, el porcentaje de jóvenes que considera que una pareja de hombres debe tener derecho a la adopción desciende hasta el 61,9% mientras que aumenta hasta el 31% el porcentaje de jóvenes que no está de acuerdo con que los hombres gays tengan este derecho (INJUVE, 2011).

Entre los jóvenes no creyentes, los porcentajes de aceptación de la adopción son más altos y se sitúan en el 77'1% en relación a aceptación de la adopción por parte de las parejas de hombres gays y el 78'9% en relación a la aceptación de la adopción por parte de las parejas de mujeres lesbianas (INJUVE, 2011).

Las conclusiones del informe apuntan a que **el Sistema Educativo español no está cumpliendo correctamente su labor de educar en el respeto a la diversidad y por la convivencia pacífica y democrática** (INJUVE, 2011).

Así, el mencionado informe plantea que no se puede decir que exista una correcta y generalizada educación sexual en España. Mucho menos, una educación sexual que comprenda la diversidad afectivo-sexual. No obstante, sí que se aprecia un considerable **aumento de talleres, charlas o exposiciones sobre esta cuestión** entre la población más joven, en concreto, el 41,3% del alumnado decía que no había recibido ningún tipo de formación a este respecto y, entre la gente que si había recibido estos talleres, hay una notable disminución de los niveles de rechazo a la diversidad afectivo-sexual. Esto sucede así también entre el alumnado de centros religiosos que ha recibido dicha formación (INJUVE, 2011).

Los datos del INJUVE (2011) señalan que, a pesar de los avances logrados, la libertad para hablar de la orientación sexual o la identidad de género está muy limitada en los centros de enseñanza. **La escuela sigue siendo uno de los principales espacios de exclusión** y entre el alumnado de ES sigue siendo un tema muy complicado que un alumno o una alumna muestre abiertamente su orientación sexual si es una orientación diferente a la heterosexual, aunque ya empieza a haber un porcentaje significativo de alumnado que no lo ve tan complicado (INJUVE, 2011).

Como **conclusiones** del apartado que ha analizado las investigaciones llevadas a cabo con el alumnado de ES podemos señalar, al respecto de dichas investigaciones, que parece existir una **coherencia alta entre los resultados** encontrados en las investigaciones realizadas con el alumnado de las etapas de **EI y EP** y el alumnado de **ES**.

Así, las investigaciones analizadas vienen a señalar los **elevados niveles de homofobia** entre el alumnado en estas etapas educativas y el **aislamiento** al que se enfrenta el alumnado que es víctima del mencionado acoso.

Por otra parte señalar, en relación con las investigaciones analizadas, que en todas aquellas investigaciones en las que se investiga la eficacia de los cursos de formación, en cuanto a la

reducción de los niveles de homofobia, se han encontrado resultados positivos que vienen a señalar la **utilidad de los talleres para reducir** las mencionadas **actitudes homófobas** en el alumnado.

Educación Universitaria

La facilidad de acceso a la muestra y la proximidad con el mercado laboral ha motivado la investigación en torno a actitudes homófobas en el alumnado universitario. Exponemos, a continuación, los principales resultados hallados en las diferentes investigaciones realizadas con esta población

A este respecto debemos, por lo tanto, citar en primer lugar el trabajo de Edgar (1839) que evaluó los niveles de homofobia de estudiantes universitarios y encontró diferencias significativas en función del sexo de la persona evaluada.

Así, Edgar (1883) ante los resultados que apuntaban a **mayores niveles de homofobia entre los hombres** en relación a las mujeres apuntó como posible causa de este mayor nivel de homofobia el hecho de que los hombres mantuvieran menos relaciones íntimas de amistad entre ellos mientras que en las mujeres la amistad íntima entre personas del mismo sexo es más frecuente lo que justifica que las mujeres entiendan y acepten, en mayor medida que los hombres, las relaciones de amistad entre personas del mismo sexo.

Seis años después D'Augelli (1989) analizó los niveles de homofobia en el alumnado de un curso de auxiliares de enfermería y encontró, al igual que Edgar (1883), mayores niveles de homofobia en varones que en mujeres.

Por su parte Walters (1990) analizó las actitudes en torno a la homosexualidad y el SIDA en estudiantes universitarios encontrando correlaciones positivas entre homofobia y desconocimiento de la infección por VIH.

Es decir, según los datos encontrados por Walters (1990), **cuanto mayor era el desconocimiento acerca del VIH mayor era el rechazo hacía las personas homosexuales** lo que podría estar relacionado, tal y como apuntan los autores, con el hecho de que las

personas que no están informadas acerca del VIH piensen que el mismo está relacionado únicamente con la población LGBT.

D'Augelli y Rose (1990) analizaron las actitudes homófobas del alumnado en su primer año universitario encontrando niveles de homofobia especialmente elevados en aquellos estudiantes del sexo masculino que no tenían apenas contactos con otros estudiantes universitarios.

Así, D'Augelli y Rose (1990) planteaban que **el aislamiento social favorecía considerablemente la homofobia** entre los estudiantes en su primer año de carrera. Quizá estos mayores niveles de homofobia entre el alumnado con menos relaciones sociales pueda estar relacionado con un mayor desconocimiento de factores relacionados con la diversidad, factores entre los que estaría la diversidad afectivo-sexual.

Posteriormente al trabajo de D'Augelli y Rose (1990), otro autor, Tate (1991), quiso comprobar la relación entre los niveles de homofobia y el hecho de pertenecer a ambientes rurales o urbanos para lo cual midió los niveles de homofobia en ambos tipos de poblaciones y llegó a la conclusión de que, si bien los niveles de homofobia eran elevados, no había diferencias significativas entre ambos tipos de alumnado.

En este sentido Tate (1991) señalaba que, más importante que la **procedencia**, rural o urbana, de la persona, en relación a la homofobia era especialmente relevante el **nivel de estudios** que poseyera la persona.

Otros dos investigadores, Cantor y Pilkington (1992), centraron su estudio en el alumnado LGB, encuestando a los estudiantes acerca de los posibles mensajes homófobos que les habían sido transmitidos por el personal docente durante su formación universitaria de grado.

Los resultados señalan que, a lo largo de la carrera de psicología, no sólo no se educa en diversidad afectivo-sexual, sino que además se desinforma, deseduca, y engañar al alumnado sobre estas cuestiones (Cantor y Pilkington, 1992).

Además, en el estudio de Cantor y Pilkington (1992) se comprobó que **los intentos de los estudiantes para formarse en contenidos relacionados con la diversidad afectivo-sexual**

se veían frustrados por el profesorado que imparte docencia, asesoraba en las prácticas o dirigía las tesis doctorales, lo que tenía, como última consecuencia, que la carga de educar a otros estudiantes de psicología en cuestiones relativas a la diversidad afectivo-sexual recayera en los estudiantes gay, lesbianas y bisexuales.

D'Augelli y Hershberger (1995) analizaron, mediante un estudio longitudinal, las actitudes hacia la homosexualidad y el VIH en una muestra de estudiantes universitarios desde 1985 hasta 1992 y encontraron que, mientras que la preocupación y el interés por el VIH había aumentado a lo largo de los años, las actitudes homófobas apenas habían evolucionado. Igualmente estos autores hallaron una correlación positiva entre el **temor a la infección por VIH y la homofobia**.

Hogan y Rentz (1996) quisieron comprobar si la mayor homofobia entre los hombres con respecto a las mujeres se daba también entre el alumnado y el profesorado universitario y los resultados de sus investigación vinieron a reafirmar la idea de que los hombres son más homófobos que las mujeres y que, por lo tanto, **los alumnos y los profesores son más homófobos que las alumnas y las profesoras**.

Un año después Reinhardt (1997) valoró los niveles de homofobia cognitiva, afectiva y conductual en el alumnado universitario de Ciencias de la Salud y Trabajo Social. Además su estudio midió la correlación de la homofobia con otras variables como el sexo, el contacto previo con las personas LG, la calidad de ese contacto, la afiliación religiosa, y el grado de práctica de esta religión.

Reinhardt (1997) obtuvo resultados que le permitían afirmar que **las alumnas universitarias reportaron niveles más bajos de homofobia que los alumnos universitarios en las medidas cognitivas, afectivas y conductuales**, y que tanto los alumnos como las alumnas indicaron niveles más bajos de homofobia cognitiva hacia las mujeres lesbianas en comparación con los hombres gays.

Los datos hallados por Reinhardt (1997) vinieron a señalar que en relación con la homofobia el sexo es una variable importante, los alumnos son más homófobos que las alumnas y **los hombres gays reciben un mayor rechazo que las mujeres lesbianas**.

Igualmente en el estudio de Reinhardt (1997) se hallaron **menos niveles de homofobia** en personas que **habían tenido contacto previo** positivo con personas LG, siempre que estas personas conocidas fueran amistades y no miembros familiares. Para finalizar señalar que Reinhardt (1997) halló **mayores niveles de homofobia entre el alumnado católico practicante**.

Basow y Johnson (2000) realizaron una investigación que pretendía evaluar las correlaciones entre homofobia y otras características psicológicas, para lo cual elaboraron un cuestionario que administraron específicamente a las mujeres universitarias por haber sido ellas las que habían obtenido en los estudios previamente realizados, menores niveles de homofobia que los hombres.

Los resultados hallados por Basow y Johnson (2000) venían a señalar que **la homofobia correlaciona positivamente con las actitudes autoritarias, la falta de contacto con personas LGB y el visión binaria y clásica en cuanto a los roles de género**.

Por su parte Schulte (2002) realizó una investigación que pretendía comparar los niveles de homofobia del alumnado de origen afro-americano y el alumnado de origen caucasiano o blanco.

Los resultados que Schulte (2002) encontró en cuanto a los niveles de homofobia no variaban considerablemente entre ambos tipos de alumnado universitario aunque en el alumnado de origen africano se encontraron mayores niveles de homofobia verbal expresada. Es decir, que **el alumnado de origen africano no era más homófobo pero su homofobia era más visible, estaba menos inhibida**.

El mismo año, Schulte (2002) daba a conocer los resultados de su investigación, Marchman (2002) publicó un estudio en el que afirmaba haber encontrado elevados niveles de homofobia entre el alumnado de Trabajo Social, niveles que disminuían considerablemente con **la realización de un curso** de dos semanas sobre estas cuestiones.

Por su parte Granados-Cosme, Torres-Cruz y Delgado-Sánchez (2008) realizaron un estudio sobre la relación entre la percepción del rechazo social a la homosexualidad, las prácticas sexuales y el riesgo de contraer VIH.

Su estudio se centró específicamente en el alumnado gay y los resultados de su investigación señalaban que **el acoso por homofobia generaba sufrimiento psíquico, incluidos tristeza, miedo y conducta suicida**, asociado a prácticas de riesgo que favorecían la aparición del VIH (Granados-Cosme, Torres-Cruz y Delgado-Sánchez, 2008).

Como conclusiones de su estudio Granados-Cosme, Torres-Cruz y Delgado-Sánchez (2008) apuntaban a que la violencia homófoba era un tipo de factor de discriminación que incrementa la vulnerabilidad a la transmisión sexual del VIH en las personas que lo padecían.

Otro estudio con similares características llevado a cabo ese mismo año en Puerto Rico a raíz de una serie de insultos propiciados a un político homosexual, permitía afirmar que **la homofobia es empleada como una manifestación de exclusión y marginación social entre el alumnado universitario** (Toro-Alfonso, Borrero Bracero y Nieves Lugo, 2008), es decir, que los estudiantes marginaban a otros estudiantes a partir de cuestiones que tenían que ver con la orientación sexual.

Ese mismo año Pettijohn y Walter (2008) analizaron los niveles de homofobia existentes entre el alumnado del grado de psicología y encontraron que el mencionado alumnado tenía elevados niveles de homofobia y que, además, **la homofobia correlacionaba de manera positiva con las actitudes sexistas y racistas**.

Pettijohn y Walter (2008) realizaron un experimento con medidas previas y posteriores a que el mencionado alumnado recibiera un curso de reducción de prejuicios encontrando una disminución considerable en cuanto a los niveles de homofobia en aquellos alumnos y alumnas que habían asistido al curso.

Así, Pettijohn y Walter (2008) concluyeron su investigación afirmando que la homofobia se basa en prejuicios entendiendo por prejuicio cualquier pensamiento que no se fundamenta en la experiencia previa directa de la persona. Es decir, para los autores de la mencionada investigación la **formación** en aspectos relacionados con la diversidad afectivo-sexual es una **garantía para la reducción de la homofobia en el alumnado**.

Un año después Michell (2009) realizó un estudio con el alumnado universitario turco, alumnado que, según apunta el mencionado autor, convive en una sociedad muy homófoba a pesar de ser una sociedad en la que las relaciones entre las personas del mismo sexo son íntimas y están llenas de demostraciones de afecto en público.

Desde esta base Michell (2009) analizó el interés del alumnado de las carreras de filología en cuanto a formarse sobre aspectos relacionados con la diversidad afectivo-sexual y los niveles de homofobia existentes entre estos alumnos y alumnas, encontrando que el alumnado mostraba un gran interés por estas cuestiones y reducía sus niveles de homofobia cuando recibía formación.

En China se llevó a cabo un estudio que pretendía evaluar los niveles de homofobia existentes entre el alumnado de la carrera de medicina (Kan, Au, Chan, Cheung, Lam, Liu, Ng, Wong y Wong, 2009).

Los resultados encontrados por los investigadores venían a señalar **altos niveles de homofobia en el alumnado estudiante de medicina**, así, más del 25% de los estudiantes afirmaba que "la homosexualidad es un trastorno psicológico que requiere tratamiento" y el 15% señalaba que prefería evitar cualquier contacto físico con las personas homosexuales para reducir al mínimo la posibilidad de contraer enfermedades, especialmente el VIH (Kan, Au, Chan, Cheung, Lam, Liu, Ng, Wong y Wong, 2009).

Entre los factores que correlacionaban con los niveles elevados de homofobia estaba el hecho de ser creyente, el ser hombre, la falta de experiencias de contacto con personas homosexuales y el ser heterosexual (Kan, Au, Chan, Cheung, Lam, Liu, Ng, Wong y Wong, 2009).

A la vista de los resultados **señalados Kan, Au, Chan, Cheung, Lam, Liu, Ng, Wong y Wong (2009) recomendaban la modificación de los planes de estudios** de la carrera de medicina para favorecer la prevención y eliminación de las actitudes homófobas en el alumnado.

Por otra parte Rogers, McRee y Arnt (2009) realizaron una investigación que pretendía demostrar la relación existente entre la falta de formación en cuestiones relacionadas con la educación sexual y la homofobia de los estudiantes universitarios.

Con esta intención Rogers, McRee y Arnt (2009) realizaron un estudio con medidas previas y posteriores al tratamiento y encontraron que, efectivamente, entre el alumnado que manifiesta un mayor desconocimiento de aspectos relacionados con la educación sexual se dan mayores niveles de homofobia.

Además Rogers, McRee y Arnt (2009) demostraron con su investigación que, cuando el alumnado acude a cursos de **formación** sobre sexualidad, **reduce** sus niveles de **homofobia** a la vez que aumenta sus niveles de conocimientos sobre diversidad afectivo-sexual.

Para finalizar señalar el estudio llevado a cabo recientemente por Francis y Msibi (2011) que se centró en estudiar las relaciones existentes entre el heterosexismo y la homofobia y la eficacia de los cursos de formación en estas cuestiones.

Tras la realización de su investigación, con medidas previas y posteriores de los niveles de homofobia y heterosexismo de un grupo de estudiantes universitarios que recibieron un curso de formación en diversidad afectivo-sexual, los autores concluyeron que la realización de un taller formativo sobre heterosexismo y homofobia reduce los mencionados niveles (Francis y Msibi, 2011).

Además Francis y Msibi (2011) señalaban que los mejores resultados en cuanto a la reducción de la homofobia y el heterosexismo se hallaron en el grupo de estudiantes que realizó un curso de formación en diversidad afectivo-sexual basado en una **metodología participativa** mediante debates y discusiones en los que el alumnado pudiera tomar conciencia de sus ideas para posteriormente modificarlas.

Como **conclusión** del apartado que ha analizado las investigaciones llevadas a cabo con el alumnado universitario podemos señalar que parece existir una **coherencia** alta entre los resultados encontrados en las investigaciones realizadas con el alumnado de las **etapas preuniversitarias** y el alumnado universitario, así, la homofobia que manifiesta el alumnado

desde la etapa de EI, se mantiene en EP, se consolida en ES y se sigue dando entre el alumnado universitario.

Igualmente los datos de las investigaciones vienen a constatar que **existe homofobia en los diferentes países en los que se han realizado estudios**, es decir, que la homofobia no sería un fenómeno específico existente solo en determinados países.

Además, en relación con las investigaciones analizadas, podemos afirmar que en todas aquellas investigaciones en las que se estudia la eficacia de los cursos de formación en cuanto a la reducción de los niveles de homofobia se han encontrado resultados positivos en cuanto a la **utilidad de los talleres**.

Los principales resultados de las investigaciones encontradas y citadas aparecen resumidos en la tabla 7. En la mencionada tabla se especifica, de cada investigación, los siguientes aspectos:

- El año de publicación (en la columna AÑO).
- Los autores y autoras de la misma (en la columna AUTORES/AS).
- La etapa educativa (EI: Educación infantil, EP: Educación primaria, ES: Educación secundaria, EU: Educación universitaria), el tamaño muestral (N) y las características particulares de la muestra, es decir, si, por ejemplo, se ha realizado sólo con alumnado (A), o con alumnado y, además, familias (F), docentes (P) o futuros docentes (FP) o solo con alumnado LGB (solo alumnado LGB), sólo con alumnado heterosexual (solo alumnado Heterosexual), o sólo con alumnado del sexo masculino (en la columna MUESTRA).
- Las conclusiones que se extraen de la investigación (en la columna PRINCIPALES RESULTADOS).

Tabla 7

AÑO	AUTORES/ AS	MUESTRA	PRINCIPALES RESULTADOS
1983	Edgar	<ul style="list-style-type: none"> ▪ EU ▪ A ▪ N = 305 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Más homofobia en hombres que en mujeres. ▪ Menores cantidades de relaciones íntimas de amistad con personas de su mismo sexo, entre hombres heterosexuales que entre mujeres heterosexuales.
1989	D'Augelli	<ul style="list-style-type: none"> ▪ EU ▪ A ▪ N = 103 ▪ Ed. Social 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Alumnado tiene poco contacto con personas homosexuales. ▪ Hombres más homófobos que las mujeres.
1989	Wells	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ES ▪ A y FP ▪ N = 198 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Las mujeres presentan menores niveles de homofobia. ▪ Disminuyeron los niveles de homofobia en el alumnado que había realizado un curso sobre diversidad afectivo-sexual.
1990	D'Augelli y Rose.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ EU ▪ A ▪ N = 218 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se encontraron actitudes hostiles hacia los homosexuales muy extendidas entre el conjunto del alumnado. ▪ Los resultados indicaron que los hombres sabían menos sobre diversidad afectivo-sexual y eran más homófobos que las mujeres.
1990	Walters	<ul style="list-style-type: none"> ▪ EU ▪ A ▪ N = 250 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Este estudio exploró la empatía hacia las personas con VIH en relación a tres factores: los derechos sociales, la voluntad de ayudar, y la homofobia.
1991	Tate	<ul style="list-style-type: none"> ▪ EU 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ No hay diferencias significativas entre el alumnado procedente de zonas rurales y el alumnado

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ A ▪ N = 71 ▪ Trabajo Social. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ procedente de zonas urbanas en cuanto a los niveles de homofobia. ▪ El 17% de los encuestados eran homófobo.
1992	Cantor y Pilkington	<ul style="list-style-type: none"> ▪ EU ▪ A ▪ N = 79 ▪ Sólo alumnado LGB. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ En la carrera de psicología no sólo no se educa en diversidad afectivo-sexual, sino que además se desinforma, deseduca, y engaña al alumnado sobre estas cuestiones.
1995	D'Augelli y Hershberger.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ EU ▪ A ▪ N = 1549 ▪ Solo alumnado heterosexual 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mientras que el rechazo a las personas infectadas por VIH disminuyó con los años, a la vez que aumentaba el nivel de conocimientos del alumnado sobre el VIH, en relación a la homofobia y los conocimientos sobre la diversidad afectivo-sexual los resultados se mantuvieron igual a pesar de haber transcurrido 7 años.
1996	Hogan y Rentz	<ul style="list-style-type: none"> ▪ EI y EP ▪ EU y FP ▪ N = 304 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los hombres son más homófobos que las mujeres, sean personal docente o alumnado.
1996	Mason y Palmer	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ES ▪ A 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La mitad de los encuestados menores de 18 años no heterosexuales había experimentado situaciones de violencia relacionadas con su orientación sexual y el 90% había recibido insultos por ello, este acoso había sido realizado, en un 40%, dentro de la escuela.
1997	Chasnoff y Cohen.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ EI ▪ A 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se constata la presencia de homofobia verbal en el alumnado. ▪ Las actitudes de discriminación se dan hacia los estudiantes que se saltan los roles de género.

1997	Merkle	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ES ▪ A ▪ Solo alumnado LG 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elevados niveles de homofobia internalizada en alumnado LG. ▪ El alumnado LG encuentra una falta de apoyos en el contexto académico, tanto por parte de los compañeros, como por parte del profesorado y su familia.
1997	Reinhardt	<ul style="list-style-type: none"> ▪ EU ▪ A ▪ N = 320 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Existe menos homofobia cognitiva, afectiva y conductual en mujeres y hacia las mujeres homosexuales. ▪ Se hallaron menos niveles de homofobia en personas que han tenido contacto previo positivo con personas LG y niveles más elevados de homofobia en personas católicas practicantes.
1998	Waldo, Hesson-McInnis y D'Augelli	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ES ▪ A 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Con independencia de la orientación sexual, aquellos jóvenes que tenían una menor concordancia con los roles de género tenían mayor tendencia a sufrir agresiones al ser más “identificables”, más visibles, y por lo tanto más vulnerables.
1999	Jennings	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ES ▪ A ▪ Sólo centros privados 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La homofobia conductual es un fenómeno generalizado en los centros de enseñanza. ▪ Las conductas homófobas son llevadas a cabo mayoritariamente por varones, se da en espacios no vigilados del centro, y con frecuencia es pasada por alto por el profesorado.
2000	Basow y Johnson	<ul style="list-style-type: none"> ▪ EU ▪ A ▪ Solo mujeres 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La homofobia correlaciona positivamente con las actitudes autoritarias, la falta de contacto con personas LGB y el binarismo en los roles de género.
2001	Buston y Hart	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ES ▪ A y F 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ En la educación sexual que se imparte en los 25 centros de enseñanza analizados no se tratan, por lo general, contenidos relacionados con la eliminación del heterosexismo y la homofobia.

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ N = 7630 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hay homofobia en los centros de enseñanza. ▪ El 34,1% de los varones, 16,4% de las mujeres consideran que es un error tener prácticas sexuales con personas de tu mismo sexo ▪ Uso extendido de insultos homófobos en los centros de enseñanza. ▪ Se observa una correlación positiva entre la homofobia existente en las familias y la homofobia existente en el alumnado. ▪ Las familias no consideran necesaria la formación de sus hijos e hijas en estas cuestiones.
2001	Plumier	<ul style="list-style-type: none"> ▪ EP y ES ▪ A ▪ N = 30 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los términos homófobos se empiezan a usar en la EP. ▪ El empleo de término homófobos influye en la formación de la identidad sexual adulta.
2002	Bontempo y D'Augelli	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ES ▪ A 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los niveles de victimización son significativamente superiores entre los alumnos homosexuales y que tienen dudas en cuanto a su orientación sexual. ▪ Las personas que sufren acoso escolar por homofobia se encuentran en peores situaciones que las personas que sufren otro tipo de acosos escolar.
2002	Franck	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ES ▪ A 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Correlaciones positiva entre los niveles elevados de homofobia, clasismo y racismo.
2002	Marchman	<ul style="list-style-type: none"> ▪ EU ▪ A ▪ Trabajo social 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Existe homofobia entre el alumnado de Trabajo Social. ▪ La realización de un curso de dos semanas reduce considerablemente los niveles de homofobia.
2002	Schulte	<ul style="list-style-type: none"> ▪ EU ▪ A 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El alumnado de origen afro-americano y el alumnado blanco tienen similares niveles de homofobia pero existen mayores niveles de homofobia verbal expresada en el alumnado de origen

			afroamericano.
2003	Ngo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ES ▪ A 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Alta cantidad de expresiones homófobas en el alumnado. ▪ Reducción de actitudes homófobas a partir del trabajo sobre la homofobia verbal.
2003	Powell	<ul style="list-style-type: none"> ▪ EI ▪ A 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Homofobia verbal. ▪ Actitudes de discriminación hacia los estudiantes que se saltan los roles de género.
2003	Woody	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ES ▪ A ▪ Sólo centros no mixtos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Correlación positiva entre homofobia y binarismo de género. ▪ El binarismo de género enmarca a los niños y a las niñas en la oposición y promueve la heterosexualidad como la norma.
2004	Adams, Cox y Dunstan	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ES ▪ A ▪ N = 19 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El alumnado no recibe formación sobre diversidad afectivo-sexual, ni cuando recibe formación sobre sexualidad, ni cuando recibe formación relacionada con la reducción de la violencia en las aulas.
2004	Young y Sweeting	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ES ▪ A 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hay una relación significativa entre las características “masculinas” y la posibilidad de ser acosador.
2005	Castañón Romero, Romero López, Pichardo Galán y Martín	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ES ▪ A 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La homofobia es una realidad en nuestro sistema educativo. ▪ Los adolescentes LGBT muestran miedo a aceptarse y/o hacerse visibles. ▪ Existe un alto grado de desconocimiento de la realidad LGBT entre alumnos, pero también entre educadores. ▪ Se aprecia un profundo desconocimiento de temas básicos de sexualidad, como la diferencia entre sexo, género, orientación sexual y prácticas sexuales. ▪ La invisibilidad de la sexualidad en general, pero de las sexualidades minoritarias en particular, es

	Martín.		<p>casi absoluta, dejando que los alumnos desarrollen prejuicios e ideas equivocadas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Se observa una preocupante pasividad de los profesores y orientadores no sólo ante la sexualidad, sino ante los casos de acoso por motivo de orientación sexual o identidad de género.
2006	Goldfarb	<ul style="list-style-type: none"> ▪ EP ▪ A 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los insultos homófobos son frecuentes en el alumnado de EP. ▪ La educación en diversidad afectivo-sexual reduce los insultos homófobos emitidos por el alumnado en el aula.
2006	Programa Nacional de Salud del Reino Unido	<ul style="list-style-type: none"> ▪ EP y ES ▪ A 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Existe homofobia en el sistema educativo. ▪ No se trabajan cuestiones relacionadas con la educación en diversidad afectivo-sexual en los centros de enseñanza.
2006	Rivers y Cowie	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ES ▪ A ▪ N = 190 ▪ Solo alumnado LGB 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La homofobia hacia el alumnado LGB tienen consecuencia a corto y largo plazo. ▪ A corto plazo el 50% del alumnado LGB manifestaba deseo de hacerse daño o suicidarse en el momento en que estaban siendo acosados. ▪ A largo plazo el 17% presentó síntomas asociados con el Trastorno de Estrés Postraumático.
2006	Takacs	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ES ▪ A ▪ N = 700 ▪ Solo alumnado LGBT 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Altos porcentajes de homofobia percibida por parte del alumnado LGBT ▪ El 61,2% del alumnado LGBT afirma enfrentarse a discriminación en su centro de enseñanza, el 51,2% en su familia y el 29,8% en sus círculos de amistades.
2007	Plöderl y	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ES 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Más pensamientos de suicidio en el alumnado LGB.

	Fartacek	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A ▪ N = 296 ▪ 1/2 muestra LBG, 1/2 Hetero 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Más agresiones en personas LGB que se saltan los roles de genero
2008	▪ Athanases y Comar	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ES ▪ A 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Altos niveles de homofobia verbal en los centros de enseñanza. ▪ Serias dificultades del alumnado para tomar conciencia de la gravedad de los insultos homófobos empleados.
2008	▪ Brosa	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ES ▪ A y P 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El alumnado LGBT es víctima de la violencia homófoba en los centros de enseñanza. ▪ El profesorado no es consciente de esta situación.
2008	Espelage y Sweater	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ES ▪ A 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los insultos homófobos se emplean para agredir, también, a personas heterosexuales. ▪ Las personas que padecen acoso homofóbico mediante bromas obtienen peores rendimientos académicos.
2008	Granados-Cosme, Torres-Cruz, Delgado-Sánchez.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ EU ▪ A ▪ Alumnos G 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El acoso por homofobia genera sufrimiento psíquico, incluidos tristeza, miedo y conducta suicida, asociado a prácticas de riesgo para contraer el VIH.
2008	Minton	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ES ▪ A 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La mitad del alumnado LGB es víctima del acoso por homofobia.
2008	Pettijohn y Walter	<ul style="list-style-type: none"> ▪ EU ▪ A 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los estudiantes de psicología mostraron actitudes racistas, sexistas y homófobas que disminuyeron considerablemente al realizar un curso sobre eliminación de prejuicios.

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ N = 99 ▪ Psicología 	
2008	Platero	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ES ▪ A 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Existe un acoso específico, el acoso escolar homofóbico, dirigido al alumnado que se salta los roles de género.
2008	Swank, Raiz, Faulkner, y Hesterberg	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ES ▪ A ▪ N = 748 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los factores que más influyen en que los estudiantes no cambien sus actitudes homófobas son las actitudes de los compañeros de clase y de los familiares, el desconocimiento sobre aspectos relacionados con la sexualidad, el ser creyente de alguna religión y la visión conservadora de los roles de género.
2008	Toro-Alfonso, Borrero Bracero, Nieves Lugo.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ EU ▪ A 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La homofobia es empleada como una manifestación de exclusión y marginación social.
2009	Arcarons et al.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ES ▪ A ▪ N = 64 ▪ Solo alumnado LG 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La diversidad sexual no se trata en los programas educativos. ▪ Ante el acoso por homofobia el alumnado LGBT se encuentra solo.
2009	Coll-Planas, Bustamante y Missé	<ul style="list-style-type: none"> ▪ EP y ES ▪ A 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El alumnado LGBT es víctima de acoso homófobo desde la etapa de EP. ▪ El alumnado LGBT no en todos los casos encuentra apoyo y comprensión en el profesorado.

2009	Garchitorena	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ES ▪ A ▪ N = 325 ▪ Alumnado LGBT 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El 50% de los jóvenes LGBT afirma haber sido víctima de homofobia psicológica. ▪ El 10% de los jóvenes LGBT afirma haber vivido agresiones físicas en su centro de enseñanza.
2009	Kan, Au, Chan, Cheung, Lam, Liu, Ng, Wong y Wong	<ul style="list-style-type: none"> ▪ EU ▪ A ▪ Medicina 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Altos niveles de homofobia en el alumnado estudiante de medicina. ▪ Factores que correlacionaban con los niveles elevados de homofobia fueron el hecho de ser creyente, el ser hombre, las experiencias de contacto con amigos homosexuales y el ser heterosexual.
2009	Michell	<ul style="list-style-type: none"> ▪ EU ▪ A ▪ Filología 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El alumnado de filología muestra interés por tratar temas relacionados con la homofobia. ▪ Reducción de los niveles de homofobia si se tratan estas cuestiones en el aula.
2009	O'Higgins-Norman	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ES ▪ A, F y P. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El alumnado muestra estereotipos negativos en torno a las personas LGBT y comportamiento homófobo. ▪ El alumnado LGBT es víctima del acoso escolar por homofobia.
2009	Rogers, McRee y Arnt	<ul style="list-style-type: none"> ▪ EU ▪ A ▪ N = 128 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ En el alumnado que manifiesta un mayor desconocimiento de aspectos relacionados con la educación sexual se dan mayores niveles de homofobia. ▪ Los cursos de formación sobre sexualidad reducen los niveles de homofobia a la vez que aumenta los niveles de conocimientos sobre diversidad afectivo-sexual de los estudiantes.
2010	Platero	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ES ▪ A 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La homofobia y el heterosexismo están insertos en la construcción misma de la violencia escolar que conocemos como acoso escolar entre iguales o bullying.

			<ul style="list-style-type: none"> ▪ Esta violencia tiene un impacto no sólo sobre las minorías sexuales sino sobre el conjunto del alumnado.
2011	Francis y Msibi	<ul style="list-style-type: none"> ▪ EU ▪ A 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elevadas puntuaciones en heterosexismo y homofobia. ▪ La realización de un taller formativo sobre heterosexismo y homofobia reduce los mencionados niveles. ▪ Buenos resultados sobre todo con la metodología participativa de debates y discusiones.
2011	INJUVE	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ES ▪ A ▪ N = 1411 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se constata una disminución de los niveles de homofobia en el alumnado actual con respecto al alumnado de anteriores generaciones. ▪ La presencia de la violencia homófoba en los centros de enseñanza sigue siendo muy frecuente.
2011	Knotts y Gregorio.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ES ▪ A 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los estudiantes obtienen elevadas puntuaciones en misoginia, racismo, homofobia y clasismo. ▪ El tratamiento de estos temas en el aula reduce considerablemente estas puntuaciones.

Tabla 7.- Resumen de los resultados aportados por las investigaciones realizadas y publicadas en torno a la homofobia existente en el alumnado de las diferentes etapas educativas.

1.2. En las familias

Son escasas las investigaciones publicadas en relación a la homofobia existente entre las familias del alumnado perteneciente a las diferentes etapas educativas en las bases de datos consultadas. Quizá esta falta de estudios se relacione con la dificultad que, en ocasiones, entraña el acceso a este tipo de población.

Con todo presentamos, a continuación, ordenados cronológicamente, los resultados desglosados encontrados en las mencionadas investigaciones realizadas en cuanto a las familias.

Así, la primera investigación que se centró en analizar las actitudes homófobas de las familias entre las investigaciones encontradas es la de Buston y Hart (2001). Estos autores analizaron los niveles de homofobia existentes tanto en el alumnado de ES como en las familias.

A través de un estudio amplio sobre una muestra de casi ocho mil personas, Buston y Hart (2001) observaron elevados niveles de homofobia entre el alumnado y las familias y una **correlación positiva entre los niveles de homofobia del alumnado y los niveles de homofobia de sus familias**, con independencia de las edades de los hijos e hijas.

Igualmente hallaron, a pesar de las actitudes homófobas de los familiares, un **interés de los mismos en que sus hijos se formen en aspectos relacionados con al educación en diversidad afectivo-sexual**.

En otro estudio publicado, Espelage, Aragon y Birkett (2008) realizaron una investigación con la intención de demostrar las relaciones existentes entre los niveles de homofobia de las familias y sus hijos e hijas.

Para llevar a cabo su estudio, realizaron un análisis de la homofobia existente en ambos tipos de población, los familiares y el alumnado y encontraron que, en la mayoría de los casos analizados, se daba una correlación positiva entre ambos. Es decir, que **si los progenitores del alumnado mantenían actitudes homófobas, los hijos e hijas de estos progenitores también los mantenían** con independencia de la edad de sus hijos e hijas.

Por otra parte O'Higgins-Norman (2009), en una investigación a la que ya hemos hecho referencia cuando analizábamos las investigaciones realizadas con el alumnado de ES, encontraban que había una **falta de interés por estos temas entre los familiares**.

Para O'Higgins-Norman (2009) esta falta de interés por parte de los familiares del alumnado podía estar relacionada con la **no alusión explícita en el currículum escolar** al trabajo sobre contenidos relacionados con la orientación sexual, lo que generaba que, ante un tema polémico como es la educación en la diversidad afectivo-sexual, las familias mantuvieran una actitud de rechazo. Así, los resultados hallados por O'Higgins-Norman (2009) contradecían a los resultados hallados por Buston y Hart (2001).

Un año después del estudio de O'Higgins-Norman (2009), McCormack y Gleeson (2010) realizaron una investigación en la que se centraron exclusivamente en las familias del alumnado matriculado en **centros de enseñanza católicos**, y, a partir de un estudio sobre una muestra amplia y representativa (McCormack y Gleeson, 2010) concluyeron que los **niveles de homofobia de los familiares** del alumnado eran **elevados**, así, el 60% de los padres considera que la heterosexualidad era una característica de los verdaderos hombres frente al 40% de los encuestados que se mostraban reacios a asociar una determinada orientación sexual a los hombres.

A pesar de estos elevados niveles de homofobia, los familiares del alumnado matriculado en centros católicos se mostraban **partidarios de la inclusión de la orientación sexual y la homofobia en el currículo educativo**. Así, el 82% de los familiares se mostraba partidario de incluir temas relacionados con la orientación sexual y el 90% de los familiares se mostraba partidario de incluir temas relacionados con la homofobia (McCormack y Gleeson, 2010).

McCormack y Gleeson (2010) concluían su investigación haciendo referencia al hecho de que, en general, las **madres** se mostraron **más partidarias** que los padres en cuanto a la inclusión de estos contenidos.

Para finalizar, señalar al respecto de las investigaciones realizadas con familiares del alumnado de las diferentes etapas educativas, que los resultados de los trabajos realizados vienen a destacar la **importancia de la formación de los familiares** en cuestiones relacionadas con la diversidad afectivo-sexual y la prevención de la homofobia.

Esta afirmación se sustenta en las elevadas correlaciones que se han hallado entre padres y madres e hijos en relación a la homofobia y que hacen presuponer la relación positiva entre la formación de los padres y madres en aspectos relacionados con la diversidad afectivo-sexual y la reducción de la homofobia.

Igualmente, dada la **escasez de investigaciones** realizadas a este respecto, sería importante que se realizaran más investigaciones en torno a los familiares del alumnado de las diferentes etapas educativas.

Los principales resultados de las investigaciones encontradas anteriormente citadas aparecen resumidos en la tabla 8. En la mencionada tabla aparecen especificados los siguientes datos de cada investigación:

- El año de publicación (en la columna AÑO).
- Los autores y autoras de la misma (en la columna AUTORES/AS).
- La etapa educativa que cursaban los hijos e hijas de los familiares que participaron en el estudio (EI, EP y/o ES) y el tamaño muestral (N), especificando si, por ejemplo se ha realizado sólo con familias (F), o con familias y, además, alumnado (A), docentes (P) o futuros docentes (FP), en la columna MUESTRA, y las conclusiones que se extraen de la investigación (en la columna PRINCIPALES RESULTADOS).

Tabla 8			
AÑO	AUTORES/AS	MUESTRA	PRINCIPALES RESULTADOS
2001	Buston y Hart	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ES y F ▪ N = 7630 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Existe una correlación positiva entre la homofobia existente en las familias y la homofobia existente en el alumnado. ▪ Las familias no consideran necesaria la formación de sus hijos e hijas en estas cuestiones.
2009	O'Higgins-Norman	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ES, F, P. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Las familias no muestran interés en que sus hijos e hijas trabajen aspectos relacionados con la educación en diversidad afectivo-sexual.
2008	Espelage, Aragon y Birkett	<ul style="list-style-type: none"> ▪ F 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Existe una correlación positiva entre la homofobia encontrada en el alumnado y los familiares de este alumnado.
2010	McCormack y Gleeson	<ul style="list-style-type: none"> ▪ F ▪ N = 1915 ▪ Sólo familias centros católicos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El 60% de los padres y madres considera que la heterosexualidad es una característica de los verdaderos hombres. ▪ La mayoría de los padres y madres está a favor de la inclusión de la orientación sexual (82%) y la homofobia (90%) en el currículo educativo. ▪ En general las madres se muestran más partidarias que los padres.

Tabla 8.- Resumen de las principales conclusiones de las investigaciones realizadas y publicadas en torno a la homofobia existente en las familias del alumnado de las diferentes etapas educativas

1.3. En los docentes

Las investigaciones en torno a la homofobia existente en el personal docente de las diferentes etapas educativas son ligeramente superiores a las realizadas en relación a la homofobia existente en las familias, pero siguen siendo muy inferiores a la cantidad de investigaciones halladas en relación a la homofobia existente en el alumnado de ES.

Presentamos, a continuación, ordenados cronológicamente los resultados desglosados encontrados en las mencionadas investigaciones realizadas en cuanto al profesorado.

Así, en primer lugar, debemos citar la investigación llevada a cabo por Crew y Keener (1981), autores que analizaron de qué manera los porcentajes elevados de homofobia entre el profesorado tenían como consecuencia que **el personal docente que trataba cuestiones relacionadas con la diversidad afectivo-sexual** en sus aulas fuera directamente **catalogado de homosexual**.

Así, Crew y Keener (1981) encontraron que este **contagio del estigma** se daba con independencia de que la verdadera orientación sexual del docente que trataba cuestiones relacionadas con la diversidad afectivo-sexual en el aula.

Unos años después Sears (1992) analizó las variables que correlacionaban con los niveles elevados de homofobia en el futuro personal docente y concluyó que uno de los factores que más correlacionaba con los **bajos niveles de homofobia** en el profesorado era que el personal docente hubiera mantenido **relaciones de amistad con personas LGBT**.

Lo que Sears (1992) venía a demostrar con su investigación, era que la **homofobia**, el miedo y el rechazo hacia la diversidad afectivo-sexual, estaba, en ocasiones, **motivada por el desconocimiento** que tenía la persona homófoba sobre las personas LGBT. En relación con este aspecto, Sears (1992) venía a señalar que había encontrado **porcentajes más elevados de homofobia en el profesorado de los centros rurales** que en el profesorado de los centros urbanos debido a que el profesorado de centros urbanos conocía a un mayor porcentaje de amistades LGBT.

Igualmente Sears (1992) encontró que el **profesorado de la etapa de EP y EI era más homófobo que el profesorado de ES** y que, en general, el profesorado, a pesar de mostrar actitudes homófonas, mostraba también un **interés por recibir formación** en aspectos relacionados con la atención a la diversidad afectivo-sexual.

El mismo año que Sears (1992) publicaba su investigación, Butler y Byrne (1992) realizaron un estudio en el que se analiza la homofobia existente entre el profesorado de EP y ES con la intención de comprobar de qué manera los niveles de homofobia del profesorado afectaban a los niveles de homofobia del alumnado.

Lo que estos autores encontraron fue una elevada correlación entre ambos niveles de homofobia, así, **cuanto más tolerante se mostraba el personal docente en aspectos relacionados con la diversidad afectivo-sexual, más tolerante se mostraba el alumnado** (Butler y Byrne, 1992).

Como conclusión del mencionado estudio, se extraía la idea de que la homofobia en los docentes es uno de los factores que más influye en los futuros niveles de homofobia que manifieste el alumnado al que ha impartido docencia en la etapa de EP y la etapa de ES (Butler y Byrne, 1992).

Otros dos autores, Hogan y Rentz (1996), compararon los niveles de homofobia del alumnado y el profesorado en la etapa de ES y encontraron que **los niveles de homofobia del profesorado eran iguales o, en numerosas ocasiones, superiores, a los niveles de homofobia del alumnado.**

Además Hogan y Rentz (1996) señalaban como un dato importante de su investigación, el hecho de que los **profesores** habían obtenido **puntuaciones más elevadas que las profesoras** en cuanto a sus niveles de **homofobia**.

Es decir, que los hombres docentes eran más homófonos que las mujeres que se dedicaban a la enseñanza, aspecto este último que también se da en el caso del alumnado y las familias, tal y como hemos visto en las investigaciones que analizaban la homofobia en estos colectivos de manera específica.

Con posterioridad a la investigación de Hogan y Rentz (1996), Maney y Cain (1997) estudiaron de qué manera los niveles de homofobia del profesorado de EI afecta a cómo se trata el tema de la diversidad familiar en el aula y, en concreto, a cómo se trata el tema de las familias homoparentales.

Para ello Maney y Cain (1997) realizaron grupos de discusión formados por familias LG y personal docente y encontraron un **porcentaje similar de docentes que se sentían cómodos hablando con familias LG** y docentes que manifestaban una elevada homofobia afectiva que les llevaba a sentirse incómodos ante las familias homoparentales.

Además estos autores detectaron una serie de consecuencias negativas en las familias homoparentales derivadas de la homofobia existente entre el profesorado. Estas consecuencias estaban relacionadas con **mayores niveles de ansiedad e inseguridad en las familias LG** (Maney y Cain, 1997).

Como conclusión de su estudio afirmaron que, aunque eran preocupantes los datos en cuanto a la homofobia de un porcentaje considerable del personal docente de EI, los datos encontrados en su investigación señalaban una **disminución de la homofobia entre el profesorado con el paso de los años**. Es decir, que, a medida que han ido pasando los años, las investigaciones realizadas han hallado menores porcentajes de homofobia entre el profesorado.

Otro autor que ha analizado la homofobia del profesorado es Lugg (1997), quien analizó mediante entrevistas, el tratamiento institucional que se había dado a la homosexualidad, desde 1970 hasta la actualidad, en los centros públicos de Estados Unidos.

Lugg (1997) encontró una gran **falta de formación en el profesorado** acompañada de un **silencio institucional** en torno a todas estas cuestiones, silencio que propiciaba que siguiera habiendo docentes que consideraran la homosexualidad como una enfermedad mental pese a haber desaparecido hacía años de los manuales diagnósticos psiquiátricos.

Por otra parte, en estudio llevado a cabo en más de trescientas escuelas de Reino Unido (Warwick, 2001) se reflejaba como un 97% de los y las docentes encuestados reconocía la existencia de agresiones de cualquier tipo entre el alumnado, pero este porcentaje descendía a

un **82%** al preguntar sobre la existencia de **bullying específicamente homofóbico** y sólo un 26% no sólo percibía acoso o agresiones verbales sino también físicas. Por último, un 51% afirmaba conocer uno o dos incidentes en el último curso en relación a estas cuestiones y un 5%, decía tener constancia de, al menos, diez incidentes relacionados con cuestiones homófobas en el último curso académico.

Los datos de la investigación que acabamos de mencionar vienen a señalar la falta de conciencia del profesorado con respecto a la gravedad que tiene actualmente la violencia homófoba en los centros de enseñanza. Así, **el profesorado parece no percibir los incidentes homófobos** como tales y tienden a ver sólo la violencia, sin entender las causas homófobas que la subyacen.

Por otra parte, en uno de los estudios más extensos en relación con la homofobia existente en el profesorado de ES, Buston y Hart (2001) evaluaron veinticinco centros de enseñanza de Escocia. En el apartado anterior exponíamos las conclusiones de este estudio con respecto al alumnado. Con respecto al profesorado de ES se recogieron datos mediante cuestionario, entrevistas y observación en el aula.

En base a estos datos, Buston y Hart (2001) señalan, en primer lugar, que, frente a la homofobia, en numerosas ocasiones **el profesorado** no sólo no interviene sino que **la fomenta** mediante **comentarios jocosos**.

En este sentido Buston y Hart (2001) afirmaban que existía una **presunción de heterosexualidad por parte del profesorado con respecto a la orientación sexual del alumnado**, así, en general, para el profesorado de ES, el alumnado homosexual es invisible, no existe, por lo que **no lo contempla en sus explicaciones**, ejemplos, etc.

Además, los autores encontraron un porcentaje considerable del profesorado que considera que hablar a los adolescentes sobre la homosexualidad puede confundirles, es decir, que **una parte del profesorado se muestra reacio a hablar a los adolescentes sobre la homosexualidad** (Buston y Hart, 2001).

Otro aspecto al que hacen alusión Buston y Hart (2001) es el hecho de que el profesorado evaluado hacía un uso limitado del vocabulario relativo a la diversidad afectivo-sexual, uso

limitado que para los autores de la investigación señala un **conocimiento segregador e inespecífico con respecto a la problemática relativa a la diversidad afectivo-sexual por parte del profesorado.**

Además, Buston y Hart (2001) encontraron diferentes concepciones dentro del profesorado con respecto al significado que le atribuía a hablar al alumnado sobre la diversidad afectivo sexual.

Para finalizar, un aspecto grave al que también hicieron alusión Buston y Hart (2001) es el hecho de que **el profesorado desconoce cuál es su obligación legal** con respecto a todas estas cuestiones relativas a la atención a la diversidad afectivo-sexual en los centros de enseñanza.

Otra investigación en relación a estos temas es la desarrollada por Page y Liston (2002) autores que compararon los niveles de homofobia existentes entre el profesorado de ES y los compararon con los niveles de homofobia existentes entre la población general.

A partir de esta investigación Page y Liston (2002) llegaron a la conclusión de que **los niveles de homofobia entre el profesorado eran superiores a los** niveles de homofobia **hallados entre la población general**, datos que venían a señalar que el profesorado era un colectivo especialmente homófobo.

Por su parte Norman (2004) analizó la homofobia existente en el profesorado de ES de los centros de enseñanza irlandeses mediante una encuesta que pretendía evaluar la formación del profesorado en cuanto a cuestiones relacionadas con el acoso por homofobia, cómo el mencionado acoso era percibido por el profesorado y qué nivel de formación manifestaba el personal docente para dar respuesta a este tipo de acoso específico.

Los resultados encontrados por Norman (2004) vinieron a señalar la **falta de formación del profesorado en cuanto a la homofobia** en los centros de enseñanza, falta de formación que tenía como consecuencia que el profesorado, en numerosos ocasiones, **no percibiera el acoso** por homofobia al que eran sometidos determinados alumnos en sus centro y, más específicamente, en sus aulas.

Por su parte Brosa (2008) realizó una investigación a la que ya hemos hecho alusión cuando hemos analizado los estudios que investigaban la homofobia existente en el alumnado de ES. En la mencionada investigación, Brosa (2008) halló datos que venían a confirmar lo apuntado en anteriores estudios, esto es, que existía homofobia en los centros de enseñanza y que la falta de formación del profesorado a este respecto impedía que el personal docente actuara ante este tipo de violencia escolar.

Brosa (2008), principalmente, consideraba que **el profesorado no actuaba ante la violencia homófoba**, por el hecho de que esta violencia no era percibida por los docentes al no estar formados en estas cuestiones.

Otra investigación relevante en lo relativo a la homofobia existente entre el profesorado es la llevada a cabo por Smith, Wright, Reilly y Esposito (2008), autores que fueron los encargados de realizar un estudio a nivel nacional sobre la situación del profesorado LGBT en los Estados Unidos. Los resultados de la investigación realizada por estos autores venían a corroborar los datos apuntados por investigaciones pequeñas llevadas a cabo por asociaciones de personas LGBT.

Así, Smith, Wright, Reilly y Esposito (2008) señalaban que la situación del profesorado LGBT era una situación grave en la gran mayoría de los casos. En concreto los autores encontraron que **el profesorado LGBT se encontraba aislado** y, en numerosas ocasiones, **invisibilizado** en su centro de enseñanza por temor a posibles represalias derivadas de su orientación sexual.

Igualmente Smith, Wright, Reilly y Esposito (2008) apuntaban a que existían elevados niveles de homofobia entre el personal docente de los centros de enseñanza evaluados en el estudio realizado. Además apuntaban, entre las conclusiones de su estudio, que era fundamental una **política educativa estatal que permitiera al profesorado LGBT mostrar su orientación sexual sin temor en sus centros laborales**.

Otros autores que han investigado la situación del profesorado en cuanto a sus niveles de homofobia son Schneider y Dimito (2008) que realizaron un estudio para comparar las experiencias del personal docente LGBT y los docentes heterosexuales.

Schneider y Dimito (2008), mediante una encuesta, evaluaron y compararon ambos colectivos de docentes acerca de su comodidad frente al abordaje de temas relacionados con la diversidad afectivo-sexual en los centros de enseñanza, así como sobre su percepción del clima escolar.

Los resultados hallados por Schneider y Dimito (2008) apuntaban a que existía poca diferencia en cuanto a estas cuestiones entre el profesorado LGBT y el profesorado heterosexual.

Sin embargo sí que se encontraron **diferencias** en función de si el centro en el que impartía docencia era un centro situado en una **zona en la que se realizaran políticas educativas relacionadas con la atención a la diversidad afectivo-sexual**.

Igualmente Schneider y Dimito (2008) encontraron que el profesorado, a la hora de tratar temas relacionados con la diversidad afectivo-sexual, **estaba más preocupado por las posibles reacciones adversas de los familiares del alumnado que por las reacciones adversas de sus compañeros**.

En otra investigación Romero y Abril (2008) realizaron un análisis de la formación del profesorado de EI para atender a la diversidad afectivo-sexual dentro de un proyecto europeo al que hacíamos alusión en el apartado destinado a las investigaciones realizadas con el alumnado de EI.

Los resultados que encontraron en esta investigación cuando evaluaron al profesorado de EI fueron que los docentes de esta etapa educativa manifestaban una **falta de formación** en aspectos relacionados con la diversidad afectivo-sexual, falta de formación que se mostraba en la incoherencia de alguna de sus respuestas. Así, aunque el profesorado afirmaba no tratar estas cuestiones en el aula, también afirmaba que sus alumnos no manifestaban actitudes homófobas, aunque hemos visto por los resultados de otros estudios que si no se educa en la diversidad afectivo-sexual de una manera explícita al alumnado, este manifiesta actitudes homófobas (Romero y Abril 2008).

Igualmente los docentes de EI evaluados decían que **no contaban con recursos materiales** para abordar cuestiones relacionadas con la diversidad afectivo-sexual y la prevención de la homofobia (Romero y Abril, 2008).

Con respecto a la conveniencia de tratar aspectos relacionados con la educación en diversidad afectivo-sexual y la prevención de la homofobia, el 46,9% de los docentes consideraba pertinente tratar estos temas frente al 48,1% de los maestros y maestras que consideran mejor tratar estos temas en etapas posteriores.

Por otra parte O'Higgins-Norman (2009), en la investigación a la que ya hemos hecho referencia cuando hemos citado los estudios que han investigado los niveles de homofobia en el alumnado de ES y en las familias, encontraron que **el profesorado tenía escasa motivación** por tratar temas relacionados con la educación en la diversidad afectivo-sexual y la prevención de la homofobia en sus aulas.

Los motivos que encontraron O'Higgins-Norman (2009) para justificar esta falta de motivación tenían que ver con lo polémico de los temas y el hecho de que oficialmente, **en el currículum, no se hiciera una alusión explícita** a estas cuestiones.

En este sentido las conclusiones a las que llegaban O'Higgins-Norman (2009) eran muy parecidas a las que Schneider y Dimito (2008) habían extraído de su estudio, es decir, que un **aspecto fundamental** a la hora de tratar cuestiones relacionadas con la diversidad afectivo-sexual en los centros de enseñanza es el **apoyo institucional y administrativo** hacia estas cuestiones.

Otra investigación relevante sobre la homofobia en el profesorado, es la elaborada por Jones (2010) para la obtención de su tesis doctoral. En la mencionada investigación Jones (2010) evaluó al profesorado en cuanto a la percepción que el mismo tenía de la existencia de homofobia en su centro de enseñanza y encontró que el profesorado manifestaba una **falta de conciencia en cuanto a la magnitud que suponía el problema de la violencia homófoba en los centros de enseñanza**. Esta falta de conciencia sobre el problema de la homofobia, derivaba en los que Jones (2010) dio en llamar una falsa percepción en cuanto a los centros de enseñanza como lugares seguros y libres de prejuicios en lo relativo a la diversidad afectivo-sexual.

Además, analizando mediante entrevistas en profundidad al profesorado, Jones (2010) encontró elevados niveles de homofobia en el personal docente, sobretudo en lo relativo a la

tendencia a establecer categorías binarias en cuanto a los roles de género y en cuanto a la identidad sexual del alumnado heterosexual y LGBT.

Es decir, lo que Jones (2010) venía a señalar con su investigación es que el profesorado tendía a definir a sus alumnos o bien como masculinos o bien como femeninos, como si existieran categorías cerradas y concretas sobre lo que podían ser las mujeres y los hombres. Así, por ejemplo, Jones (2010) encontró que si una alumna jugaba al fútbol era tachada de masculina por el propio profesorado.

Igualmente Jones (2010) encontró que el profesorado no era consciente de la importancia del lenguaje y los insultos homófobos en la construcción de la identidad sexual del alumnado, lo que hacía que el **docente no respondiera ante la gran mayoría de insultos homófobos** que escuchaba en su centro.

Para finalizar cabe citar la investigación realizada por O'Connell, Atlas, Saunders y Philbrick (2010). Estos autores realizaron un estudio que pretendía replicar la investigación realizada por Sears (1992) anteriormente referida.

Los autores se centraron en el análisis de la homofobia de los docentes de centros rurales ya que, en numerosas ocasiones, el alumnado LGBT que acude a dichos centros no tiene oportunidad de encontrar referencias positivas en relación a la diversidad afectivo-sexual en su entorno, por ser los entornos rurales más limitados en cuanto a los recursos disponibles para la comunidad de personas LGBT.

La investigación de O'Connell, Atlas, Saunders y Philbrick (2010) encontró que la mayoría de los docentes encuestado se sentía cómodo o muy cómodo interactuando con alumnado LGBT y que tres cuartas partes de los docentes **estarían dispuestos a recibir formación** sobre aspectos relacionados con la educación en diversidad afectivo-sexual.

Por otra parte O'Connell, Atlas, Saunders y Philbrick (2010) hallaron que el profesorado señalaba una **falta de recursos** relacionados con la educación en diversidad afectivo-sexual disponibles en su centro de enseñanza. En relación con este dato, los investigadores también hallaron que el profesorado sentía que en su centro de enseñanza **no se trabajaban correctamente aspectos relacionados con la educación en diversidad afectivo-sexual**.

Con respecto a la percepción de la homofobia en el centro de enseñanza las opiniones de los docentes estaban divididas, así, un porcentaje similar de docentes decía haber escuchado comentarios despectivos con respecto a los jóvenes LGBT pero otro porcentaje similar de docentes decía no haber escuchado apenas comentarios negativos hacia estos alumnos y alumnas (O'Connell, Atlas, Saunders y Philbrick, 2010).

O'Connell, Atlas, Saunders y Philbrick (2010) concluían su investigación señalando la **necesidad de que se incluyan contenidos relacionados con la formación en la atención a la diversidad afectivo-sexual en los planes de formación del profesorado.**

Como **conclusiones** de las investigaciones analizadas en relación al profesorado y sus niveles de homofobia podemos señalar, en primer lugar, que los estudios realizados desde hace más de treinta años vienen a corroborar la idea de que el profesorado que trabaja en los centros de enseñanza, mantiene actitudes homófobas y de rechazo ante la diversidad afectivo sexual. Incluso existen investigaciones que viene a señalar que **el profesorado es un colectivo especialmente homófono** al manifestar mayores porcentajes de homofobia que la población general.

Igualmente es necesario señalar, a partir de las investigaciones analizadas, la importante **relación existente entre los niveles de homofobia del profesorado y del alumnado.** Aspecto especialmente relevante en las etapas de EI y EP en las que el alumnado pasa más horas con el mismo personal docente y posee una menor capacidad de crítica y reflexión.

Otro aspecto de especial relevancia para la presente investigación, al que hacen alusión varias de las investigaciones citadas en el presente apartado, es el hecho de que los **docentes no se encuentran formados para atender a la diversidad afectivo-sexual, lo que repercute en que manifiesten mayores niveles de homofobia y no sean capaces de percibir situaciones en las que se está dando un claro acoso homófono.**

En este sentido, la homofobia manifestada por el personal docente parece tener una clara **solución** que pasa por la **formación del profesorado**, para que tome conciencia de la homofobia existente, tanto en su propia persona, como en los centros de enseñanza en los que

ejerce su labor.

Como aspecto positivo, en este sentido se destaca el hecho de que el profesorado manifiesta **interés por recibir formación** en atención a la diversidad afectivo-sexual. Este interés formativo se traduce también en la necesidad de que, desde las administraciones educativas, se ofrezca formación al profesorado sobre estas cuestiones y se incluyan **contenidos curriculares claros** mediante los que abordar estos aspectos en las aulas y en los **planes de formación del personal docente**.

Los principales resultados de las investigaciones sobre el profesorado, anteriormente citadas, aparecen resumidos en la tabla 9. En la mencionada tabla se especifican, de cada investigación, los siguientes datos:

- El año de publicación (en la columna AÑO).
- Los autores y autoras de la misma (en la columna AUTORES/AS).
- La etapa educativa en la que imparte docencia el profesorado investigado (EI, EP, ES y/o EU), el tamaño muestral (N) y las características particulares de la muestra, es decir, si, por ejemplo, se ha realizado solo con profesorado LGBT o solo con profesorado heterosexual, o solo con profesorado del sexo masculino, así como si se ha realizado sólo con docentes (P), o con docentes y, además, alumnado (A), familias (F) o futuros docentes (FP), en la columna MUESTRA, y las conclusiones que se extraen de la investigación (en la columna PRINCIPALES RESULTADOS).

Tabla 9			
AÑO	AUTORES	MUESTRA	PRINCIPALES RESULTADOS
1981	Crew y Keener	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ES ▪ P 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Existe discriminación contra los docentes que tratan la educación afectivo-sexual en sus aulas.
1992	Sears	<ul style="list-style-type: none"> ▪ EI, EP y ES ▪ P ▪ N = 216 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Las experiencias previas con amistades LGBT reducen los niveles de homofobia ▪ Más homofobia en el profesorado de EI que en el profesorado de ES. ▪ Profesorado tiene interés por formarse en cuestiones relacionadas con la diversidad afectivo-sexual ▪ El profesorado de centros rurales es más homófobo que el profesorado de centros urbanos
1992	Butler y Byrne	<ul style="list-style-type: none"> ▪ EP y ES ▪ A y P 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se da una correlación positiva entre la homofobia del profesorado y el alumnado
1996	Hogan y Rentz	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ES ▪ A y P ▪ N = 304 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Más homofobia en el profesorado que en el alumnado. ▪ Más homofobia en los varones que en las mujeres.
1997	Maney y Cain	<ul style="list-style-type: none"> ▪ EI ▪ P 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Existe un porcentaje considerable del profesorado que no manifiesta homofobia afectiva ante familias LG y otro porcentaje considerable del profesorado que sí la manifiesta.
1997	Lugo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ES ▪ P 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La falta de formación en diversidad afectivo-sexual hace que perduren las actitudes homófobas en el profesorado.

2001	Buston y Hart	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ES ▪ A y P 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Existe un gran desconocimiento del profesorado en cuanto a la diversidad afectivo-sexual. ▪ El profesorado muestra actitudes homófobas frente al alumnado.
2002	Page y Liston	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ES ▪ P y población general 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El profesorado manifiesta niveles más elevados de homofobia que la población general.
2004	Norman	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ES ▪ P 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Falta de formación del profesorado para dar respuesta a las situaciones de acoso por homofobia. ▪ El profesorado, debido a su falta de formación en estas cuestiones no percibe las situaciones de homofobia.
2008	Brosa	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ES ▪ A y P 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El alumnado LGBT es víctima de la violencia homófoba en los centros de enseñanza ▪ El profesorado no es consciente de esta situación.
2008	Smith, Wright, Reilly y Esposito.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ EI, EP y ES ▪ P ▪ N = 514 ▪ Profesorado LGBT 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La situación del profesorado LGBT ha mejorado en los últimos años con respecto a los datos encontrados en investigaciones anteriores. ▪ Las actitudes homófobas del personal docente son vividas con violencia por parte del profesorado LGBT.
2008	Schneider y Dimito.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ES ▪ P ▪ N = 132 ▪ Mitad de la muestra profesorado LGBT y 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Existen pocas diferencias entre el profesorado LGBT y el profesorado heterosexual en cuanto a la comodidad a la hora de tratar temas relacionados con la diversidad afectivo-sexual. ▪ A la hora de tratar cuestiones relacionadas con la diversidad afectivo-sexual en el aula, más importante que la orientación sexual del docente son las

		mitad heterosexual	<p>políticas que se lleven a cabo en el centro en cuanto a la atención a la diversidad afectivo-sexual.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ El profesorado, a la hora de tratar temas relacionados con la diversidad afectivo-sexual, estaba más preocupado por las posibles reacciones adversas de los familiares del alumnado que por las reacciones adversas de sus compañeros.
2008	Romero y Abril	<ul style="list-style-type: none"> ▪ EI ▪ P 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los docentes de EI manifiestan una falta de formación en aspectos relacionados con la diversidad afectivo-sexual. ▪ Faltan recursos materiales para tratar cuestiones relacionadas con la diversidad afectivo-sexual y la prevención de la homofobia. ▪ La mitad de los docentes considera que se debe tratar la diversidad afectivo-sexual desde EI.
2009	O'Higgins-Norman	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ES ▪ A, F y P. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ante la falta de una educación que aborde contenidos con la diversidad afectivo-sexual y la prevención de la homofobia en los centros de enseñanza se dan conductas de miedo a tratar estas cuestiones en el profesorado. ▪ El alumnado muestra estereotipos negativos en torno a las personas LGBT y comportamiento homófobo. ▪ El alumnado LGBT es víctima del acoso escolar por homofobia.
2010	Jones	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ES ▪ P ▪ N = 8 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Falta de conciencia de la magnitud del problema de la homofobia en las escuelas. ▪ Percepción de una falsa tolerancia en los centros hacia las diferentes

			<p>identidades sexuales.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Los docentes tienden a establecer categoría binarias en cuanto al género y la identidad sexual del alumnado en general y del alumnado homosexual en particular, hablan de identidades masculinas e identidades femeninas. ▪ Los docentes no son conscientes de la importancia del lenguaje y la violencia verbal homofóbica.
2010	O'Connell, Atlas, Saunders y Philbrick,	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ES ▪ P ▪ N = 653 ▪ Sólo profesorado de centros rurales 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El profesorado, especialmente los profesores del sexo masculino, manifiestan en su discurso actitudes homófobas. ▪ La mitad del personal docente encuestado se muestra dispuesto a recibir formación sobre cuestiones relacionadas con la diversidad afectivo-sexual.

Tabla 9.- Resumen de las principales conclusiones de las investigaciones realizadas y publicadas en torno a la homofobia existente en los docentes de las diferentes etapas educativas

1.4. En los futuros docentes

El tema de la presente investigación es valorar las actitudes homófobas en los futuros docentes de ES, por ello consideramos de especial interés el análisis de las investigaciones realizadas con similares propósitos hasta la fecha.

Con respecto a las investigaciones encontradas en torno a la homofobia existente en el futuro personal docente de las diferentes etapas educativas podemos afirmar, en primer lugar, que la **cantidad de estudios** hechos a este respecto son **menores** a los hallados en relación a la homofobia existente en los docentes que ya se encuentran ejerciendo su profesión. Igualmente son muy inferiores a la cantidad de investigaciones halladas en relación a la homofobia existente en el alumnado de ES.

Presentamos, a continuación, ordenados cronológicamente los resultados encontrados en las mencionadas investigaciones realizadas, en cuanto al futuro profesorado de las diferentes etapas educativas.

Así, el primer estudio que podemos citar al respecto es el realizado por Baker (1980) quien investigó al futuro profesorado de ES en cuanto a sus actitudes homófobas y encontró que los **niveles de homofobia de los futuros docentes eran superiores a los de la población general**.

Igualmente Baker (1980) observó una **correlación positiva entre la falta de conocimientos del profesorado** con respecto a la diversidad afectivo-sexual y el hecho de que poseyeran elevados **niveles de homofobia**.

En un estudio posterior Wells (1989) planteó una investigación con un grupo de futuros docentes que se habían apuntado voluntariamente a un curso sobre sexualidad humana, con la intención de comprobar si la asistencia al curso, que consistía principalmente en la proyección de una serie de películas sobre temática LGBT y la posterior discusión de esas películas, reducía los niveles de homofobia del alumnado. Los resultados que encontró Wells (1989) venían a legitimar la proyección y discusión sobre películas como un buen método para reducir los niveles de homofobia del futuro profesorado.

Por otra parte, con respecto a los niveles de homofobia encontrados en los futuros docentes, Wells (1989) comprobó que si el profesorado **no recibía** ningún tipo de **formación** sobre diversidad afectivo-sexual **mantenía actitudes de rechazo** hacia las personas LGBT, e incluso que los futuros docentes obtenían puntuaciones más elevadas que la población general en cuanto a los niveles de homofobia.

El mismo año que Wells (1989) publicara su investigación otra autora, Bleich (1989) publicó una investigación en la que analizaba los niveles de homofobia de un grupo de alumnos y alumnas de magisterio y la relación que pudiera existir entre los niveles de homofobia y sexismo del alumnado de magisterio.

Así, Bleich (1989) realizó una experiencia en la que los estudiantes de primer año debían escribir un ensayo sobre una conversación con alguien acerca de la homosexualidad.

Posteriormente, analizando los ensayos escritos, Bleich (1989) encontró que el alumnado, desde su primer año de carrera, mostraba **elevados niveles de homofobia** y que estos niveles de homofobia correlacionaban positivamente con el **sexismo**.

Así, la autora afirmaba que existía una **relación directa entre el sexismo y la homofobia** tal y como apuntábamos en anteriores apartados de la presente investigación cuando estudiábamos las características de la homofobia y su relación con otras variables.

Con posterioridad a los trabajos de Wells (1989) y Bleich (1989), Butler (1994) realizó una investigación en la que pretendía evaluar la formación del futuro personal docente en cuanto a su capacidad de dar una adecuada atención al alumnado homosexual.

Los resultados que encontró Butler (1994) venían a señalar una **falta de formación del profesorado** en cuestiones relacionadas con la atención a la diversidad afectivo-sexual. Esta falta de formación **correlacionaba de manera positiva con elevados niveles de homofobia entre los futuros docentes**.

Esta homofobia en los futuros docentes estaba relacionada con una serie de **prejuicios o estereotipos** en torno a las personas homosexuales, estereotipos que tenían que ver con la idea de que a todos los gays o a todas las lesbianas se las distingue por su apariencia o con

pensar que en una pareja homosexual siempre habrá un miembro de la pareja que ejerza un rol masculino y otro miembro de la pareja que ejerza un rol femenino (Butler, 1994).

Además encontró que los futuros docentes **no manifestaban interés por formarse** en cuestiones relacionadas con la atención a la diversidad afectivo-sexual y la prevención de la homofobia ni consideraban que sus futuros alumnos y alumnas pudieran tener interés por estas cuestiones.

Los resultados de su investigación le hicieron a la autora plantearse dudas en cuanto a la capacidad de los futuros docentes para dar una respuesta de calidad ante la diversidad existente entre el alumnado de los centros de enseñanza. En este sentido Butler (1994) señala que frente a la diversidad del alumnado el profesorado aparecía cada vez como más homogéneo.

Por su parte Hogan y Rentz (1996) analizaron los niveles de homofobia en el profesorado de la **facultad de magisterio** y los estudiantes universitarios de las carreras de magisterio encontrando **mayor grado de homofobia en el profesorado que en el alumnado**.

Este resultado fue interpretado por los autores de la investigación como una **consecuencia de la edad** de ambas poblaciones. Así, el hecho de que el futuro profesorado fuera más joven que el profesorado universitario podía estar relacionado con los mayores niveles de homofobia encontrados en estos últimos (Hogan y Rentz, 1996).

Con posterioridad a la investigación de Hogan y Rentz (1996), otros tres autores, Miller, Miller y Scroth (1997) realizaron un estudio que pretendía evaluar la formación del futuro profesorado de EP para la atención a la diversidad afectivo-sexual.

Los resultados de la investigación indicaron que la formación recibida por los futuros docentes de EP era limitada en todos los aspectos relacionados con la atención a la diversidad (Miller, Miller y Scroth, 1997). Pero, además, los futuros docentes de EP decían haber percibido **actitudes más negativas por parte de sus profesores universitarios**, en las cuestiones relacionadas con la diversidad afectivo-sexual que en otros aspectos relacionados con la atención a la diversidad.

Por otra parte los futuros docentes de EP manifestaban que **la edad del profesorado** que les había impartido docencia en su etapa universitaria era un aspecto importante en lo que se refiere a los niveles de homofobia percibida. Así, los futuros docentes decían haber observado una actitud más homófoba en sus profesores más mayores y una actitud más tolerante con respecto a la diversidad afectivo-sexual en sus profesores y profesoras más jóvenes (Miller, Miller y Scroth, 1997).

En otra investigación Maney y Cain (1997) estudiaron las actitudes de los futuros docentes de EP en relación a las familias homoparentales. Los resultados de su investigación venían a señalar, en primer lugar, una **falta de formación del futuro profesorado** en cuanto a la atención a la diversidad afectivo-sexual.

Igualmente, los niveles de homofobia encontrados en dicha investigación, aunque eran inferiores a los encontrados en anteriores investigaciones, continuaban siendo elevados, así, más de la mitad de los futuros docentes encuestados respondían que la homosexualidad masculina les parecía un estilo de vida condenable, aunque hablando con familias homoparentales no se sentían mal, siempre y cuando hablaran sólo de cuestiones relacionadas con los estudios de sus hijos y no de aspectos relacionados con su vida familiar (Maney y Cain, 1997).

Con posterioridad Young y Middleton (1999) evaluaron la formación recibida por los futuros maestros y maestras de EI y EP y encontraron que, con respecto a la formación en atención a la diversidad afectivo-sexual y prevención de la homofobia, **el alumnado recibía ofertas formativas en su universidad si existía algún docente LGBT** que, de manera voluntaria, organizara algún tipo de actividad con la intención de formar a los futuros docentes en estos contenidos.

Es decir, lo que Young y Middleton (1999) encontraron en su investigación fue que la formación del profesorado en atención a la diversidad afectivo-sexual dependía de la iniciativa particular de los docentes LGBT, aspecto que los autores relacionaban con el hecho de que **no** se hiciera una **alusión explícita en el currículum** de las carreras de magisterio a cuestiones relacionadas con la formación en la atención a la diversidad afectivo-sexual y prevención de la homofobia.

En otra investigación Taylor (2000) evaluó las creencias acerca de la diversidad cultural de los formadores de docentes y los futuros docentes. Con esta intención administró una escala que evaluaba las actitudes en relación a aspectos como la raza, el género, la clase social, la discapacidad intelectual, la inmigración y la orientación sexual.

Los resultados hallados por Taylor (2000) indicaban que los docentes universitarios y los futuros docentes mostraban **niveles bajos en cuanto a racismo, sexismo o rechazo a las personas con discapacidad**, pero, sin embargo, puntuaban **alto** en cuanto a sus **niveles de homofobia**.

Así, en concreto, con respecto a los niveles de homofobia, **las puntuaciones del futuro profesorado eran un poco más bajas que las puntuaciones de los docentes universitarios**, mientras que en el resto de aspectos evaluados el profesorado universitario obtenía resultados que apuntaban a una mayor tolerancia y un mayor nivel de formación.

De esta manera, el estudio de Taylor (2000) venía a corroborar los datos apuntados por Miller, Miller y Scroth (1997), **el profesorado que forma a los futuros docentes en la universidad obtiene elevados niveles de homofobia** y los **futuros docentes no reciben formación** en aspectos relacionados con la educación en diversidad afectivo-sexual y prevención de la homofobia.

En otra investigación posterior Jiménez (2002) analizó su experiencia como docente lesbiana en la preparación del futuro profesorado de las diferentes etapas educativas pre-universitarias. Así, Jiménez (2002) realizó un estudio cualitativo valorando la manera con la que el futuro profesorado percibía la formación que recibía en lo relativo a la educación en diversidad afectivo-sexual y prevención de la homofobia.

Los resultados que la autora encontró venían a señalar que **el futuro personal docente recibe**, en la gran mayoría de los casos, **de una manera positiva los contenidos que se le imparten en lo relativo a la atención a la diversidad afectivo-sexual y la prevención de la homofobia** (Jiménez, 2002).

Además, otro aspecto relevante que encontró Jiménez (2002) en su investigación estaba relacionado con el hecho de que **los futuros docentes que habían recibido formación** en

atención a la diversidad afectivo-sexual y prevención de la homofobia manifestaban **sentirse más preparados durante las prácticas** que acompañan a su formación como futuros docentes.

Otra investigación relevante es la realizada por Page y Liston (2002) con el alumnado del último año del grado de EP. Los resultados encontrados por estos autores venían a señalar que **el profesorado de EP no recibía a lo largo de su carrera universitaria ningún tipo de formación** en lo relativo a la educación sobre diversidad afectivo-sexual.

Por otra parte Page y Liston (2002) encontraron que sólo el 10% de los encuestados mostraba una actitud positiva ante la idea de educar a su futuro alumnado en aspectos relacionados con la diversidad afectivo-sexual, así los futuros docentes consideraban que su futuro alumnado **adquirían ese tipo de información a través de sus compañeros o de los medios de comunicación.**

Estos resultados están en relación con el hecho de que los futuros docentes sintieran que la **homofobia no era un problema importante** en los centros de enseñanza a pesar de que decían haber escuchado, en numerosas ocasiones, insultos homófobos a lo largo de su formación académica en las diferentes etapas educativas (Page y Liston, 2002).

En una investigación posterior Rofes (2002) analizó la homofobia percibida por los futuros docentes homosexuales. En concreto Rofes (2002) quería investigar de qué manera podía afectar al desempeño profesional de estos futuros docentes homosexuales la homofobia percibida.

Así, Rofes (2002) encontró que el hecho de **ser homosexual**, lejos de propiciar que los futuros docentes fueran a hablar con su alumnado sobre cuestiones relacionadas con la diversidad afectivo-sexual, **generaba temores** en estos futuros docentes a la hora de tratar cuestiones relacionadas con la diversidad afectivo-sexual en el aula y que su alumnado pudiera pensar que eran homosexuales.

En otra investigación posterior Elsbree (2002) analizó los niveles de homofobia en el futuro profesorado de ES antes y después de recibir un curso de formación en atención a la diversidad afectivo-sexual y prevención de la homofobia.

Así, los resultados encontrados por Elsbree (2002) venían a señalar que el alumnado aprende aspectos relacionados con la educación en diversidad afectivo-sexual en **jornadas y cursos** de formación pero **no en la carrera** universitaria, es decir, que los alumnos y alumnas que participaron en la investigación no habían recibido ningún tipo de formación en diversidad afectivo-sexual en la carrera.

Además, el alumnado que participó en el curso, redujo considerablemente sus niveles de homofobia y aumentó, a la vez, sus conocimientos en aspectos relacionados con la atención a la diversidad afectivo-sexual. En este sentido Elsbree (2002) encontró que el futuro profesorado destacaba tres aspectos que le habían resultado especialmente útiles para formarse en la atención a la diversidad afectivo-sexual: el uso de un **vocabulario apropiado** en torno a la diversidad afectivo-sexual, la **inclusión de esta problemática junto a otras** problemáticas relacionadas con la formación en atención a la diversidad y el aprovechamiento de las **oportunidades educativas** que se brinden para tratar estos temas.

En un estudio posterior McConaghy (2004) analizó las actitudes homófobas de los futuros docentes y encontró que el profesorado mantenía una **actitud conservadora ante los cambios sociales**, así, la homofobia era una parte de este rechazo al cambio.

En este sentido McConaghy (2004) concluyó su estudio afirmando que la homofobia era un síntoma de la “*ansiedad moral*” que sentía el futuro docente ante los cambios, ansiedad que también se relaciona con la inmigración, los cambios en las estructuras sociales jerárquicas de privilegio y la excesiva ambivalencia del contenido que aprenden en la carrera con respecto a todas estas cuestiones.

De esta manera McConaghy (2004) venía a señalar, tal y como ya había defendido Taylor (2000), que **el rechazo a la diversidad afectivo-sexual correlacionaba con el rechazo a otra serie de factores relacionados con la diversidad** de las personas, como la diversidad cultural, económica o racial.

En otra investigación sobre estas cuestiones, Sykes y Goldstein (2004) plantearon un estudio parecido al que realizará Elsbree (2002) con la intención de medir los niveles de homofobia

de un grupo de futuros docentes antes y después de recibir un curso de formación en atención a la diversidad afectivo-sexual.

Los resultados de Sykes y Goldstein (2004) vinieron a señalar que los niveles de homofobia de los futuros docentes eran elevados antes de realizar el curso y que, de cara a reducir los niveles de homofobia, era **importante que el alumnado pudiera expresar y discutir en público sus prejuicios homófobos**.

Así, Sykes y Goldstein (2004) observaron como el cambio de aptitudes homófobas se conseguía mediante el empleo de una metodología participativa y la exposición del alumnado a **vivencias personales** de personas LGBT.

En otra investigación Ferfolja y Robinson (2004) analizaron las actitudes homófobas en el profesorado y el alumnado de las carreras de Ciencias de la Educación en su penúltimo año de formación. Para ello administraron al alumnado un cuestionario que debían completar y entregar. El 40% de las encuestas fueron completadas en un 60% por mujeres, en un 35% por hombres y en un 5% por personas que no identificaron su sexo. De las personas que respondieron al cuestionario, un 22% se identificaba como lesbiana, gay o bisexual. En la segunda fase de la investigación se realizaron entrevistas individuales entre las personas que habían respondido al cuestionario.

Entre los resultados encontrados Ferfolja y Robinson (2004) destacaban dos conclusiones, la primera se resume en que **al futuro personal docente se le forma bajo la idea de que no se debe tratar la homofobia en las etapas de EI y EP** y la segunda se resume en que al futuro profesorado se le **forma** en cuestiones relacionadas con el racismo, el multiculturalismo y las cuestiones indígenas, pero **no en** cuestiones relacionadas con la atención a la diversidad afectivo-sexual y la **prevención de la homofobia**.

En otro estudio, Wolfe (2006) analizó la formación del profesorado de EI en lo relativo a la atención a la diversidad afectivo-sexual y la prevención de la homofobia. En su investigación Wolfe (2006), a manera de diario, narra sus experiencias antes y después de formar a los futuros docentes en cuestiones relacionadas con la diversidad afectivo-sexual, desde su perspectiva de docente heterosexual en una universidad conservadora.

Las conclusiones a las que llega Wolfe (2006) vienen a señalar que el alumnado tiende a recibir la formación en atención a la diversidad afectivo-sexual de una manera positiva a pesar de haber obtenido en la evaluación previa niveles elevados de homofobia.

En otro estudio Mudrey y Medina-Adams (2006) analizaron las actitudes homófobas de los futuros docentes. En concreto estos dos investigadores pretendían comprobar si había diferencia en cuanto a los niveles de homofobia de los futuros docentes en función de la etapa educativa en la que fueran a ejercer su labor y si las actitudes homófobas de los futuros docentes habían disminuido con respecto a los datos aportados por las investigaciones realizadas durante la década de los noventa.

Mudrey y Medina-Adams (2006) encontraron **niveles de homofobia similares en los diferentes colectivos de futuros docentes** preuniversitarios aunque los niveles de homofobia de los futuros docentes resultaron ser escasamente inferiores a los reportados por las investigaciones llevadas a cabo en años anteriores.

En otra investigación Hirsch (2007) analizó las actitudes de los futuros docentes y su nivel de conocimiento sobre la diversidad afectivo-sexual. En concreto examinó las actitudes de los educadores, así como sus comportamientos y conocimientos en relación a las minorías sexuales.

Los resultados de la investigación de Hirsch (2007) indicaron que los futuros docentes expresaban actitudes relativamente positivas hacia la diversidad afectivo-sexual, pero todavía mostraban un **conocimiento limitado** acerca de la orientación sexual y la homosexualidad.

Además Hirsch (2007) observó una **correlación positiva** entre el mayor **conocimiento** de aspectos relacionados con la diversidad afectivo-sexual y una mayor **tolerancia** a la mencionada diversidad.

Hirsch (2007) encontró **menores niveles de homofobia en las mujeres**, las **personas no creyentes** y las **personas que tenían amistades LGBT**. Igualmente el futuro profesorado se mostró **menos partidario de tratar aspectos relacionados con la diversidad afectivo-sexual** en el aula **frente** a otros temas como el respeto a la **diversidad étnica o cultural**.

Tras la investigación de Hirsch (2007), De Jean y Elsbree (2008) publicaron un estudio en el que analizaban igualmente las actitudes homófobas de los futuros docentes y encontraban, al igual que en investigaciones anteriores, **elevados niveles de homofobia** en el alumnado generados principalmente **por la falta de formación** de los futuros docentes en aspectos relacionados con la educación en diversidad afectivo-sexual.

Además De Jean y Elsbree (2008) encontraron que la escasa formación que recibía el futuro profesorado en aspectos relacionados con la atención a la diversidad afectivo-sexual y la prevención de la homofobia a lo largo de su carrera universitaria, la recibían gracias a la **iniciativa puntual de algún docente LGBT** que trabajaba en la universidad donde se estaba formando.

En otra investigación posterior, Stiegler (2008) se centró en analizar la formación recibida en cuestiones relacionadas con atención a la diversidad afectivo-sexual de los futuros docentes de las diferentes etapas educativas preuniversitarias que habían decidido inscribirse en un curso de formación del profesorado para la justicia social.

Stiegler (2008) evaluó a los docentes, una vez habían finalizado el curso, y observó como ninguno de los inscritos había recibido formación en aspectos relacionados con la atención a la diversidad afectivo-sexual a pesar de haber estado recibiendo formación sobre otros aspectos relacionados con la atención a la diversidad.

Por su parte Wynee (2008) realizó una investigación con nueve futuros docentes que estaban realizando ya su formación práctica para empezar a ejercer su profesión. A estos futuros docentes les evaluó en cuanto a la formación que habían recibido en su carrera universitaria en aspectos relacionados con la diversidad afectivo-sexual pero también en cuanto a los comentarios o contenidos homófobos que habían recibido a lo largo de la carrera.

Así, Wynee (2008) encontró que el 15% de los futuros docentes decía haber escuchado comentarios homófobos por parte de sus profesores y profesoras. Además el conjunto de los futuros docentes encuestados afirmaba que **no habían recibido formación** en cuestiones relacionadas con la atención a la diversidad afectivo-sexual a lo largo de su carrera universitaria.

En relación con esta falta de formación, **ninguno** de los futuros docentes evaluados **dijo saber cómo actuar ante una situación de acoso por homofobia** en su centro. Igualmente los futuros docentes se mostraron **reacios a tratar estas cuestiones en el aula**. Entre los motivos que dieron para no tratar estos temas, había diecisiete diferentes respuestas, entre las que se situaban la posible pérdida de empleo, el hecho de tener problemas con los familiares o perder posibilidades de ascenso en su trabajo (Wynee, 2008).

En otra investigación que pretendía valorar la formación recibida por los futuros docentes en aspectos relacionados con la atención a la diversidad afectivo sexual y la prevención de la homofobia, Wickens y Sandlin (2010) se encontraron con que no sólo no se formaba a los futuros docentes en cuestiones relacionadas con la educación en diversidad afectivo-sexual, sino que además se **censuraba** a aquellos futuros docentes que manifestaban interés en formarse sobre estas cuestiones.

En este sentido Wickens y Sandlin (2010) hacían alusión a la homofobia existente en la facultad de educación, homofobia que censura cualquier intento por formar al alumnado en estas cuestiones.

Además Wickens y Sandlin (2010) concluyeron, tras su investigación, que el futuro profesorado de las diferentes etapas preuniversitarias **no era consciente**, en numerosas ocasiones, **de estar recibiendo un discurso homófobo por parte del profesorado**.

Para finalizar, citar la investigación desarrollada por Clark (2010) sobre una muestra pequeña de docentes de EP y ES. En esta investigación Clark (2010) realizó una serie de entrevistas en profundidad con la intención de analizar los discursos homófobos del futuro personal docente.

Los resultados encontrados por Clark (2010) venían a corroborar la idea de que el futuro personal docente mantiene **actitudes homófobas y heterosexistas sin ser consciente de ello** y sin haber recibido formación sobre estas cuestiones.

Además Clark (2010) señalaba en su estudio que en las bibliotecas de la universidad había una **falta de recursos** para abordar la diversidad afectivo-sexual lo que hacía que la formación del futuro profesorado fuera aún más compleja.

Como **conclusiones** que se pueden extraer del análisis realizado con respecto a las investigaciones hechas con la intención de evaluar los niveles de homofobia del futuro profesorado y su formación con respecto a cuestiones relacionadas con la formación para la atención a la diversidad afectivo-sexual, podemos señalar, en primer lugar, que los **resultados** hallados en los futuros docentes son **coherentes** con respecto a los datos extraídos de las investigaciones que evaluaban al alumnado, al profesorado y a las familias.

Así, el futuro personal docente parece manifestar una actitud homófoba muy relacionada con la falta de formación en aspectos relacionados con la educación en diversidad afectivo-sexual. De esta manera, si entendemos que el futuro profesorado no deja de haber sido alumnado en las etapas preuniversitarias, ni deja de haber sido educado en un ambiente escolar en el que la violencia homófoba es vivida como algo normal por el conjunto de agentes que confluyen en los centros de enseñanza, podremos ver como algo coherente que el futuro personal docente sea homófobo si no es formado en atención a la diversidad afectivo-sexual y prevención de la homofobia.

Igualmente resulta preocupante la **falta de formación** del futuro profesorado en estas cuestiones a pesar de que parece demostrado que la formación en atención a la diversidad afectivo-sexual da al docente herramientas útiles que le hacen afrontar con mayores garantías su trabajo en el aula.

En este sentido, debemos señalar que, aunque no se dé una formación explícita sobre estas cuestiones, sí que son numerosos los estudios que vienen a confirmar que el futuro profesorado recibe comentarios homófobos por parte de sus docentes universitarios, lo que vendría a decir que el **futuro profesorado recibe una formación homófoba implícita en su carrera universitaria**.

Como aspecto positivo del análisis realizado, es importante señalar que la cantidad de estudios publicados es cada vez mayor, lo que viene a señalar el **interés social por estas cuestiones** y la preocupación al respecto de las mismas.

Los **principales resultados** de las investigaciones encontradas y anteriormente citadas en relación al futuro profesorado, aparecen resumidos en la tabla 10. En la mencionada tabla aparecen especificados, de cada investigación, los siguientes datos:

- El año de publicación (en la columna AÑO).
- Los autores y autoras de la misma (en la columna AUTORES/AS).
- La etapa educativa en la que va a ejercer el futuro profesorado (EI, EO y/o ES), el tamaño muestral (N), así como si se ha realizado sólo con futuro profesorado (FP), o con futuro profesorado y, además, alumnado (A), familias (F) o docentes (P), en la columna MUESTRA.
- Las conclusiones que se extraen de la investigación (en la columna PRINCIPALES RESULTADOS).

Tabla 10

AÑO	AUTORES	N	RESULTADOS
1980	Baker	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ES ▪ FP 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los FP obtienen puntuaciones más elevadas que la población general en cuanto a los niveles de homofobia. ▪ Correlación positiva entre elevados niveles de homofobia y desconocimiento de aspectos relacionados con la diversidad afectivo-sexual.
1989	Wells	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ES ▪ FP ▪ N = 198 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los FP son más homófobos que las futuras profesoras. ▪ Los FP obtienen puntuaciones más elevadas que la población general en cuanto a los niveles de homofobia. ▪ Reducción significativa en los niveles de homofobia del alumnado que participa en el curso.
1989	Bleich	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ES ▪ FP ▪ N = 150 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elevados niveles de homofobia en el alumnado. ▪ Relación positiva entre sexismo y homofobia
1994	Butler	<ul style="list-style-type: none"> ▪ EP ▪ FP ▪ N = 53 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ FP tienen actitudes homófobas, no muestran interés por tratar cuestiones relacionadas con la diversidad afectivo-sexual en el aula y muestran una falta de conocimiento con respecto a estas cuestiones.
1996	Hogan y Rentz	<ul style="list-style-type: none"> ▪ EI y EP ▪ FP 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El profesorado universitario manifiesta un mayor grado de homofobia que el futuro profesorado de las diferentes etapas preuniversitarias.
1997	Millar, Miller y Scroth	<ul style="list-style-type: none"> ▪ EP ▪ FP 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los FP no reciben formación en lo relativo a la atención a la diversidad afectivo-sexual en sus estudios universitarios.

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ N = 98 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los FP muestran niveles más elevados de homofobia que de sexismo o racismo.
1997	Maney y Cain	<ul style="list-style-type: none"> ▪ EP ▪ FP 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los FP no reciben formación en atención a la diversidad afectivo-sexual. ▪ Los docentes muestran actitudes homófobas aunque los niveles de homofobia encontrados son inferiores a los encontrados en anteriores investigaciones.
1999	Young y Middleton	<ul style="list-style-type: none"> ▪ EP ▪ FP 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La formación a los FP en cuestiones relacionadas con atención a la diversidad afectivo-sexual se oferta sólo por iniciativa de docentes LGBT.
2000	Taylor	<ul style="list-style-type: none"> ▪ EI y EP ▪ FP ▪ N = 123 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los FP muestran mayores niveles de homofobia que de clasismo, racismo o discriminación de las personas con discapacidad.
2002	Jiménez	<ul style="list-style-type: none"> ▪ EI, EP y ES 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El futuro profesorado se muestra, por lo general, abierto a recibir formación en atención a la diversidad afectivo-sexual y prevención de la homofobia. ▪ Las experiencias prácticas del futuro profesorado mejoran si recibe previamente formación en atención a la diversidad afectivo-sexual
2002	Page y Liston	<ul style="list-style-type: none"> ▪ EI y EP ▪ FP 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los FP no consideran que la homofobia sea un problema en los colegios.
2002	Rofes	<ul style="list-style-type: none"> ▪ EP ▪ FP solo LG 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El futuro profesorado LG percibe como un problema su orientación sexual a la hora de impartir docencia y, en concreto, tratar temas relacionados con la diversidad afectivo-sexual.
2002	Elsbree	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ES ▪ FP 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El futuro profesorado aprende aspectos relacionados con la educación en diversidad afectivo-sexual en jornadas y cursos de formación pero no en la carrera universitaria. ▪ Cambio de aptitudes homófobas se consigue mediante metodología participativa y

			exposición del futuro profesorado a vivencias personales de personas LGBT.
2004	Mc Conaghy	<ul style="list-style-type: none"> ▪ EP y ES ▪ FP 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El futuro profesorado mantiene una actitud conservadora ante los cambios sociales. El rechazo a la diversidad afectivo-sexual se justifica desde esta perspectiva.
2004	Sykes y Goldstein	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ES ▪ FP 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elevados niveles de homofobia en el futuro profesorado de ES.
2004	Ferfolja y Robinson,	<ul style="list-style-type: none"> ▪ EI y EP ▪ FP 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se observa una mayor motivación del futuro profesorado para tratar la diversidad afectivo-sexual en sus aulas con relación a los resultados encontrados en estudios anteriores. ▪ Porcentaje considerable del futuro profesorado se muestra partidario de tratar la diversidad afectivo-sexual desde la etapa de EI.
2006	Wolfe	<ul style="list-style-type: none"> ▪ EI ▪ FP 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El FP tiende a recibir la formación en atención a la diversidad afectivo-sexual de una manera positiva a pesar de haber obtenido en la evaluación previa niveles elevados de homofobia.
2006	Mudrey y Medina-Adams	<ul style="list-style-type: none"> ▪ EI, EP y ES ▪ FP ▪ N = 200 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Niveles similares de homofobia en los FP con independencia de la etapa educativa en la que vayan a impartir docencia. ▪ No se observan menores niveles de homofobia en el futuro profesorado en comparación con estudios realizados en años anteriores.
2007	Hirsch	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ES ▪ FP ▪ N = 203 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Actitudes positivas de los FP ante la diversidad afectivo-sexual pero falta de conocimiento para tratar estos temas. ▪ Mayor disposición del futuro profesorado por tratar temas relacionados con la tolerancia a la diversidad racial o étnica que a tratar temas relacionados con la educación en

			diversidad afectivo-sexual.
2008	De Jean y Elsbree	<ul style="list-style-type: none"> ▪ EI, EP y ES ▪ FP 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La formación en cuestiones relacionadas con atención a la diversidad afectivo-sexual se oferta solo por iniciativa de docentes LGBT
2008	Stiegler	<ul style="list-style-type: none"> ▪ EI, EP y ES ▪ FP 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los FP no reciben formación en atención a la diversidad afectivo-sexual pero sí reciben formación en atención a otros factores relacionados con la diversidad.
2008	Wynee	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ES ▪ FP ▪ N = 9 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El futuro profesorado no se siente preparado cuando termina la carrera para dar respuesta a situaciones de homofobia que pudieran suceder en su centro de enseñanza. ▪ Los motivos para no tratar temas relacionados con la educación en diversidad afectivo-sexual en los centros de enseñanza son muy variados en función del docente. ▪ El 15% de los futuros docente dice haber escuchado comentarios homófobos durante su formación universitaria.
2010	Wickens y Sandlin	<ul style="list-style-type: none"> ▪ EI, EP y ES ▪ FP ▪ N = 31 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ No se forma a los FP en cuestiones relacionadas con la educación en diversidad afectivo-sexual y se censura a aquellos FP que tienen interés en formarse sobre estas cuestiones. ▪ Los discursos homófobos se constituyen como algo normal.
2010	Clark	<ul style="list-style-type: none"> ▪ EP y ES ▪ FP ▪ N = 7 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El futuro profesorado manifiesta una falta de formación y experiencias útiles para aprender a enseñar a los jóvenes LGBTQ. ▪ Falta de recursos materiales. ▪ Altos niveles de heterosexismo y homofobia en los FP.

Tabla 10.- *Resumen de las principales conclusiones de las investigaciones realizadas y publicadas en torno a la homofobia existente en el futuro profesorado de las diferentes etapas educativas.*

2. CONSIDERACIONES FINALES

La homofobia es un problema a nivel social y, por lo tanto, de manera inevitable, es un problema a nivel educativo (Page y Liston, 2002). Los datos apuntados en las investigaciones que se centran en analizar los niveles de homofobia existentes en el las diferentes etapas vienen a confirmar que el mundo educativo no es una excepción, **la homofobia que se da a nivel social se reproduce en los centros de enseñanza.**

Así, los datos de las investigaciones analizadas vienen a confirmar que, dentro y fuera de las aulas, se dan aspectos relacionadas con la **normalización de la homofobia** y de todas sus manifestaciones, el temor al **contagio del estigma** si eres asociado con una persona LGBT, el **horizonte de la injuria** o miedo a que te agredan por ser diferente, la **invisibilización** de las personas LGBT, el **heterosexismo** o presunción de heterosexualidad para el conjunto de la población, la visión clásica, binaria y cerrada de los roles de género asignados a hombres y mujeres, el **machismo** que perjudica por igual a hombres y mujeres al ver a los primeros como más fuertes y, por lo tanto, más atacables y a las segundas como más débiles y, por lo tanto, menos capaces.

Ante estos resultados que se repiten a nivel nacional y a nivel internacional, la comunidad educativa tiene que dar una respuesta coherente, comprometida y decidida a poner fin a esta situación violenta e injusta que perjudica, en última instancia, al conjunto de la población.

La homofobia se da en los diferentes niveles de concreción curricular y afecta al conjunto de la comunidad educativa (Mills, 2004). Así, los currículos de las diferentes etapas favorecen el sexismo y la homofobia desde los primeros años (Duke y McCarthy, 2009).

En concreto son varios los autores y autoras (Chasnoff y Cohen, 1997; Powell, 2003; Romero y Abril, 2008; Sánchez Sáinz, 2010) que destacan la importancia de trabajar la homofobia desde las primeras etapas educativas a pesar de la percepción común de que la homofobia y el heterosexismo sólo son temas relevantes para tratar en el alumnado a partir de la ES.

Pero, lejos de esta situación, las investigaciones realizadas apuntan a que **el profesorado no sólo no lucha contra las discriminaciones homófobas sino que las suele favorecer**

(Platero, 2010) y cuando el alumnado comienza a definir su orientación sexual, en ES, a los estudiantes LGBT no siempre les resulta fácil aceptarse, siendo víctimas de un acoso especialmente violento y grave ante el que en ocasiones, en numerosas ocasiones, se sienten solos y aislados, sin el apoyo de sus amistades, familiares y docentes.

A estas realidades hay que añadir el gran **desconocimiento** entre el alumnado, el profesorado y las familias de estos temas, desconocimiento que permite y favorece que sigan existiendo prejuicios en relación con la homosexualidad y que las agresiones homófobas sean frecuentes en los centros de enseñanza sin que los diferentes agentes que confluyen en los centros educativos sean conscientes de esta realidad homófoba ni la perciban como tal.

En este sentido es importante entender que **lo que no se conoce no puede ser percibido** porque ni siquiera es contemplado como una posibilidad. Y contra lo que no se percibe como un problema es imposible luchar a pesar de que, de una manera más o menos grave, la homofobia afecte y perjudique al conjunto de personas que confluyen en los centros de enseñanza.

En este sentido es importante entender la relación existente entre el **sexismo y la homofobia** (Sánchez Sáinz, 2010). Los resultados de las investigaciones demuestran un mayor nivel de **agresión hacia los menores que se saltan los roles de género**, con independencia de su orientación sexual, y una mayor aceptación de las madres y profesoras hacia estas cuestiones.

Así, ese rechazo hacia la diversidad de maneras de ser y ese encasillamiento en un rol determinado al que se le imponen unas determinadas conductas sólo por el hecho de ser hombre o ser mujer, es un problema que afecta al conjunto de la sociedad. El hecho de ser mujer o hombre no tiene por qué limitarnos en cuanto a qué queremos ser, cómo nos queremos comportar, qué tipo de sexualidad queremos practicar o a qué persona o personas decidimos amar.

Si nos centramos en el tema de la presente investigación, la formación del futuro profesorado para la atención a la diversidad afectivo-sexual y al prevención de la homofobia, es importante señalar, en primer lugar, que los **jóvenes LGBT echan en falta una mayor intervención del profesorado**, tanto en lo que respecta a educación sexual como a la intervención frente a las agresiones homófobas (Platero, 2010).

En esta línea, los estudios vienen a describir **una acción educativa débil y, en ocasiones, equivocada frente al acoso homofóbico**. Así, frente a la agresión homófoba en muchas ocasiones se toma la discutida decisión de trasladar de centro a la víctima o castigar los agresores (Platero, 2010), en lugar de intervenir a nivel de centro y aula (Sánchez Sáinz, 2010). Todo estos aspectos están directamente relacionados con la formación del profesorado en estas cuestiones.

En relación con esta falta de formación del profesorado, sin lugar a dudas está el hecho de que **no exista un marco legislativo comprometido** y más específico con estas cuestiones, ni con respecto a cómo trabajar estas cuestiones con el alumnado ni con respecto a cómo formar al profesorado para educar en la diversidad afectivo-sexual.

Esta ausencia de un marco legal claro, definido, concreto y específico hace que las iniciativas para cambiar esta situación en los centros de enseñanza sean **iniciativas aisladas** y propias de un docente o grupo de docentes que actúan muchas veces sin tener conciencia sobre lo correcto de sus actuaciones. Así se observa cuando las investigaciones señalan una falta de formación del alumnado en estas cuestiones y una falta de formación del profesorado y el futuro profesorado en las mismas.

Igualmente la falta de una normativa clara y específica parece justificar que la formación que reciben los futuros docentes en estas cuestiones parta únicamente de **iniciativas particulares emprendidas por docentes, habitualmente docentes LGBT**, que deciden emprender la difícil tarea de formar a los futuros docentes en aspectos relacionados con la educación en diversidad afectivo-sexual.

En este sentido la aparición del MFPS en España puede resultar un aspecto relevante y a estudiar ya que, dentro de los contenidos del mencionado MFPS, pueden aparecer aspectos relacionados con la formación de los futuros docentes en cuestiones relacionadas con la atención a la diversidad afectivo-sexual y la prevención de la homofobia, por lo que **el objetivo de la presente investigación**, la evaluación del alumnado del MFPS en atención a la diversidad afectivo-sexual y prevención de la homofobia, **parece más que justificado** y revierte un especial interés a tenor de los estudios anteriormente realizados.

Igualmente, de las investigaciones analizadas, se desprende la necesidad de tener en cuenta el sesgo de **deseabilidad social**, como un factor que puede influir en las respuestas dadas a los cuestionarios y en los cuestionarios que no son respondidos. A este respecto las explicaciones varían en función de la población encuestada. En el alumnado, Pichardo (2009) señala como posible causa de la falta de respuesta, la orientación no heterosexual del alumnado, mientras que en el profesorado Ferfolja y Robinson (2004) apuntan a la posible homofobia como causa de la falta de respuesta.

Si los diferentes estudios realizados ponen de manifiesto que **existe homofobia en el sistema educativo**, esta situación requiere una **respuesta decidida por parte de la Comunidad Educativa**, respuesta que pasa por que se incluyan contenidos relacionados con la formación en la atención a la diversidad afectivo-sexual en los **planes de formación del profesorado** (O'Connell, Atlas, Saunders y Philbrick, 2010) y se evalúe la eficacia de la mencionada formación.

BLOQUE II

DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO

En este apartado pretendemos describir el proceso de investigación práctica llevado a cabo, desde los primeros pasos a los últimos. Para ello definiremos el **origen** del estudio y la delimitación del **problema** de estudio, posteriormente abordaremos los **objetivos**, las **hipótesis**, las **variables** y la **metodología** seguida en cuanto a la selección de la muestra, las características del diseño y el material elaborado.

Pasamos, por lo tanto, a desarrollar los puntos señalados.

1. ORIGEN DEL ESTUDIO

La idea de realizar la presente investigación surgió en el año 2006 ante la **escasa cantidad de investigaciones** que estudiaran el nivel de formación de los futuros docentes en aspectos relacionados con la atención a la diversidad afectivo-sexual y la prevención de la homofobia, especialmente en España.

Esta falta de investigaciones, unida a los preocupantes datos que señalan **elevados niveles de homofobia** cognitiva, afectiva y conductual en los centros, especialmente en la etapa de ES, son los dos principales puntos de partida de este estudio.

Igualmente, la **aparición del nuevo MFPS** y la inclusión en la LOE (2006) de la atención a la diversidad afectivo-sexual del alumnado, hacía necesario valorar si el nuevo MFPS estaba siendo capaz de dar una formación de calidad a los futuros docentes en lo relativo a la atención a la diversidad afectivo-sexual.

Tal y como hemos visto en el apartado destinado a analizar el estado de la cuestión, **no se ha realizado en España ninguna investigación similar** a la planteada en este estudio, hecho que, seguramente, se justifique por los recientes cambios acontecidos en el sistema educativo español, cambios que han dejado un panorama nuevo en lo que a formación del profesorado se refiere (Escamilla, 2011; González Gallego, 2010).

Todos estos cambios educativos, para convertirse en avances y no en retrocesos, deben basarse en una serie de investigaciones que los completen y legitimen de cara a que ganen en calidad y contribuyan a la mejora de la enseñanza en nuestro país. En esta línea, la presente investigación no deja de ser una investigación más que pretende enriquecer, con sus averiguaciones, el sistema de formación del profesorado.

2. DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA DE ESTUDIO

Tal y como hemos visto en el presente trabajo, la atención a la diversidad afectivo-sexual a través del sistema educativo es una necesidad que se fundamenta en aspectos legales desde el año 2006, momento en el que aparece reflejada de manera explícita en la LOE (2006). Por lo tanto, la lucha contra la homofobia en los centros de enseñanza es un objetivo que deben asumir el conjunto de profesionales dedicados a la misma.

Desde esta base argumental se planteó el primer problema de nuestro trabajo:

¿Los futuros docentes de Educación Secundaria presentan carencias formativas en aspectos relacionados con la atención a la diversidad afectivo-sexual?

En este sentido, es importante señalar que la falta de formación en diversidad afectivo-sexual se relaciona con la homofobia, tal y como hemos visto a partir del análisis de las diferentes investigaciones realizadas a este respecto hasta la fecha.

Así pues, la presente investigación pretende realizar una evaluación de las actitudes homófobas del futuro profesorado de ES de la CAM, de cara a poder valorar los planes de formación que, para los mismos, se vienen realizando, así como poder ofrecer propuestas para incluir aspectos vinculados con la diversidad afectivo-sexual en estos programas formativos, en el caso de que los resultados encontrados mostraran carencias al respecto.

Además, la homofobia existe en las diferentes etapas educativas y afecta al conjunto del alumnado, el profesorado y las familias. Así, los datos de las diferentes investigaciones realizadas han venido a confirmar la existencia de actitudes homófobas en los centros de enseñanza.

Por lo tanto, el segundo problema de estudio de nuestro trabajo sería el siguiente:

¿Los futuros docentes de Educación Secundaria manifiestan actitudes homófobas?

En este sentido conviene que formulemos una definición más concreta de lo que **entendemos por homofobia** para poder continuar con la explicación de lo que pretendemos investigar. Desde esta perspectiva, basándonos en el análisis teórico realizado en los anteriores apartados de la presente investigación, la definición de nuestro objeto de estudio, la homofobia de los futuros docentes de ES, sería la siguiente:

Una actitud hostil respecto a los homosexuales, hombres o mujeres, que lleva al rechazo conductual, cognitivo y/o afectivo de la homosexualidad y/o de sus manifestaciones así como a la aceptación de conductas, cogniciones y afectos contrarios a las personas homosexuales.

El marco general del presente estudio implica, por lo tanto, la **evaluación de las carencias formativas y las actitudes homófobas de los futuros docentes de ES**, estableciendo la eficacia, efectividad y eficiencia de la formación inicial que los mismos reciben a este respecto, a lo largo de su carrera universitaria de grado y de posgrado.

Igualmente, tras el análisis de las investigaciones realizadas, se constató que existen determinadas variables que pueden correlacionar de manera positiva con los niveles de homofobia del futuro profesorado de ES, por ello, el tercer problema de estudio que nos planteamos fue el siguiente:

¿Existen relaciones entre determinadas variables como el sexo, la edad, la creencia religiosa, el tipo de centro en el que estudió la educación preuniversitaria, la especialidad seleccionada en el MFPS, la ciudad de nacimiento o la ideología política y los niveles de homofobia del futuro profesorado de ES?

Siguiendo a Arnal, Rincón y Latorre (1994) podemos afirmar que los problemas planteados cumplen con las **condiciones básicas** estipuladas para llevar a cabo una investigación, condiciones básicas que hacen referencia a seis aspectos: la realidad, la factibilidad, la relevancia, la resolubilidad, la capacidad de generar conocimientos y la capacidad de generar nuevos problemas.

Pasamos a desarrollar los seis aspectos señalados:

1. **Realidad**, es decir, que se base en un problema actual que exista. Esta característica en la presente investigación queda demostrada por las siguientes cuestiones que pasamos a señalar:
 - En primer lugar el hecho de los diferentes estudios realizados demuestran la presencia de homofobia en las diferentes etapas educativas.
 - En segundo lugar la normativa recientemente publicada que establece la necesidad de atender la diversidad afectivo-sexual desde los centros de enseñanza, hace del problema que supone la homofobia en los centros de enseñanza, una realidad a la que es necesario dar una respuesta educativa de calidad.
2. **Factibilidad**, es decir, que sea posible investigar sobre el tema seleccionado a partir de los recursos disponibles. Esta característica en la presente investigación queda demostrada sobre la base del siguiente argumento:
 - La aparición del MFPS ha supuesto la creación de un espacio de encuentro para los futuros docentes. Espacio de encuentro además tiene una serie de características que hacen factible plantear investigaciones, nos referimos al hecho de que el MFPS sea de obligada superación para todos los futuros docentes de educación secundaria y de que sea obligatoria la asistencia a las clases que se imparten en el mismo.

3. **Relevancia**, es decir, que la investigación sea importante a nivel social. Esta característica en la presente investigación queda demostrada por lo siguiente:
 - La homofobia, presente en los centros de enseñanza y en las diferentes etapas educativas, no solo afecta al alumnado LGBT, sino que perjudica, de una manera más o menos directa, al conjunto del alumnado, el profesorado y las familias al suponer un ataque a todo aquel que, de una manera u otra, rompa con los roles de género tradicionalmente asignados a hombres y a mujeres.
4. **Resolubilidad**, es decir, que pueda ser contrastado. Esta característica en la presente investigación queda demostrada por los siguientes aspectos:
 - La proliferación de investigaciones encaminadas a detectar homofobia en diferentes tipos de colectivos ha supuesto la proliferación de maneras de evaluar así como de personas especialistas en cuestiones relacionadas con la homofobia. Ambos aspectos, las investigaciones anteriormente realizadas y los expertos en la materia, permiten que sea resoluble investigar sobre un tema relativamente reciente en el panorama de las ciencias de la educación.
 - A partir de estos problemas, se pueden formular hipótesis que son posibles confirmar o rechazar.
5. La **capacidad de generar conocimiento**, es decir, que aporte resultados útiles, esta característica en la presente investigación queda demostrada porque:
 - La evaluación de las actitudes homófobas de los futuros docentes así como de sus carencias formativas puede permitir, posteriormente, el diseño de planes de formación coherentes con las carencias formativas y actitudinales detectadas.
6. La **capacidad de generar nuevos problemas**, es decir, que tenga la capacidad de plantear nuevos retos y posibles investigaciones. Esta característica en la presente investigación queda demostrada porque:
 - Estos mismos problemas pueden aplicarse a los estudiantes de grado de magisterio y pedagogía, así como a docentes en ejercicio.

Hechas estas aclaraciones con respecto al problema de estudio y el hecho de que cumpla con las condiciones básicas estipuladas para realizar una investigación, pasamos, a continuación, a

desarrollar los siguientes puntos señalados en la introducción de este apartado.

3. OBJETIVOS

El **objetivo general** de este proyecto puede ser enunciado de la siguiente forma:

Evaluar a los futuros docentes de ES en cuanto a sus posibles actitudes homófobas y su formación en cuestiones relativas a la diversidad afectivo-sexual.

En concreto este objetivo general se desglosa en los siguientes **objetivos específicos**:

- Analizar si el futuro profesorado de ES recibe algún tipo de formación en relación con la atención a la diversidad afectivo-sexual.
- Detectar actitudes homófobas en los futuros docentes.
- Detectar actitudes ante la diversidad afectivo-sexual de los futuros docentes.
- Establecer correlaciones entre determinadas características del profesorado y las actitudes homófobas.
- Precisar carencias formativas iniciales de los futuros docentes sobre las que incidir en los programas de formación del profesorado de ES.

4. HIPÓTESIS

Consideramos pertinente, antes de definir las hipótesis de trabajo de la presente investigación, delimitar qué entendemos por hipótesis. Para ello podemos definir una hipótesis como un planteamiento inicial que establece una relación entre dos o más variables (McMillan y Schumacher, 2010).

En este sentido una hipótesis es un elemento que marca las directrices de la investigación, ya que el objetivo último de cualquier investigación será siempre el de mantener o rechazar la hipótesis planteada.

A partir de esta definición de hipótesis, consideramos pertinente enunciar las siguientes hipótesis generales con las consiguientes subhipótesis que, de las hipótesis generales, se derivan y que serían las que a continuación exponemos.

1. El futuro profesorado de ES manifiesta actitudes homófobas:

- 1.1. El futuro profesorado de ES manifiesta homofobia cognitiva
- 1.2. El futuro profesorado de ES manifiesta homofobia afectiva.
- 1.3. El futuro profesorado de ES manifiesta homofobia conductual.
- 1.4. El futuro profesorado de ES manifiesta homofobia liberal.
- 1.5. El futuro profesorado de ES percibe de una manera normalizada las situaciones de homofobia.
- 1.6. El futuro profesorado de ES manifiesta temor a tratar cuestiones relacionadas con la homofobia en el aula por el posible contagio del estigma.

2. Los futuros docentes no están interesados en dar una respuesta educativa de calidad al alumnado en aspectos relacionados con la educación en diversidad afectivo-sexual en las aulas de ES.

- 2.1. El futuro profesorado de ES desconoce la existencia de homofobia en los centros de enseñanza.
- 2.2. El futuro profesorado de ES considera que la educación en diversidad afectivo-sexual no debe tratarse en los centros de enseñanza.
- 2.3. El futuro profesorado de ES considera que la formación en diversidad afectivo-sexual no interesa al alumnado.
- 2.4. El futuro profesorado de ES no muestra interés por recibir formación en atención a la diversidad afectivo-sexual.
- 2.5. El futuro profesorado de ES no muestra una actitud positiva ante los problemas derivados de la homofobia en los centros de enseñanza.

3. Los futuros docentes no tienen información en atención a la diversidad afectivo-sexual:

- 3.1. El futuro profesorado de ES desconoce la normativa educativa en los aspectos relacionados con la atención a la diversidad afectivo-sexual.
- 3.2. El futuro profesorado de ES desconoce conceptos básicos en relación a la diversidad afectivo-sexual.

- 3.3. El futuro profesorado de ES desconoce los porcentajes de alumnado LGBT en los centros de enseñanza.
- 3.4. El futuro profesorado de ES desconoce los porcentajes de familias LGBT en los centros de enseñanza.

4. Existen diferencias en los niveles de homofobia del futuro profesorado de ES en función del tipo de centro en el que cursaron la educación preuniversitaria:

- 4.1. Existen diferencias significativas en los niveles de homofobia cognitiva.
- 4.2. Existen diferencias significativas en los niveles de homofobia afectiva.
- 4.3. Existen diferencias significativas en los niveles de homofobia conductual.
- 4.4. Existen diferencias significativas en los niveles de homofobia liberal.
- 4.5. Existen diferencias significativas en los niveles de normalización de la homofobia.
- 4.6. Existen diferencias significativas en los niveles de temor al contagio del estigma.

5. Existen diferencias en los niveles de homofobia del futuro profesorado de ES en función de la creencia religiosa que posea:

- 5.1. Existen diferencias significativas en los niveles de homofobia cognitiva.
- 5.2. Existen diferencias significativas en los niveles de homofobia afectiva.
- 5.3. Existen diferencias significativas en los niveles de homofobia conductual.
- 5.4. Existen diferencias significativas en los niveles de homofobia liberal.
- 5.5. Existen diferencias significativas en los niveles de normalización de la homofobia.
- 5.6. Existen diferencias significativas en los niveles de temor al contagio del estigma.

6. Existen diferencias en los niveles de homofobia del futuro profesorado de ES en función del tipo de ideología política que posea:

- 6.1. Existen diferencias significativas en los niveles de homofobia cognitiva.
- 6.2. Existen diferencias significativas en los niveles de homofobia afectiva.
- 6.3. Existen diferencias significativas en los niveles de homofobia conductual.
- 6.4. Existen diferencias significativas en los niveles de homofobia liberal.
- 6.5. Existen diferencias significativas en los niveles de normalización de la homofobia.
- 6.6. Existen diferencias significativas en los niveles de temor al contagio del estigma.

7. Existen diferencias en los niveles de homofobia del futuro profesorado de ES en función del sexo:

- 7.1. Existen diferencias significativas en los niveles de homofobia cognitiva.
- 7.2. Existen diferencias significativas en los niveles de homofobia afectiva.
- 7.3. Existen diferencias significativas en los niveles de homofobia conductual.
- 7.4. Existen diferencias significativas en los niveles de homofobia liberal.
- 7.5. Existen diferencias significativas en los niveles de normalización de la homofobia.
- 7.6. Existen diferencias significativas en los niveles de temor al contagio del estigma.

8. Existen diferencias en los niveles de homofobia del futuro profesorado de ES en función de la edad:

- 8.1. Existen diferencias significativas en los niveles de homofobia cognitiva.
- 8.2. Existen diferencias significativas en los niveles de homofobia afectiva.
- 8.3. Existen diferencias significativas en los niveles de homofobia conductual.
- 8.4. Existen diferencias significativas en los niveles de homofobia liberal.
- 8.5. Existen diferencias significativas en los niveles de normalización de la homofobia.
- 8.6. Existen diferencias significativas en los niveles de temor al contagio del estigma.

9. Existen diferencias en los niveles de homofobia del futuro profesorado de ES en función de la especialidad del MFPS que están cursando:

- 9.1. Existen diferencias significativas en los niveles de homofobia cognitiva.
- 9.2. Existen diferencias significativas en los niveles de homofobia afectiva.
- 9.3. Existen diferencias significativas en los niveles de homofobia conductual.
- 9.4. Existen diferencias significativas en los niveles de homofobia liberal.
- 9.5. Existen diferencias significativas en los niveles de normalización de la homofobia.
- 9.6. Existen diferencias significativas en los niveles de temor al contagio del estigma.

10. Existen diferencias en los niveles de homofobia del futuro profesorado de ES en función de su ciudad de nacimiento:

- 10.1. Existen diferencias significativas en los niveles de homofobia cognitiva.
- 10.2. Existen diferencias significativas en los niveles de homofobia afectiva.
- 10.3. Existen diferencias significativas en los niveles de homofobia conductual.
- 10.4. Existen diferencias significativas en los niveles de homofobia liberal.
- 10.5. Existen diferencias significativas en los niveles de normalización de la homofobia.
- 10.6. Existen diferencias significativas en los niveles de temor al contagio del estigma.

11. Existen mayores niveles de homofobia del futuro profesorado de ES hacia las parejas de hombres que de mujeres:

- 11.1. Existen mayores niveles de homofobia cognitiva hacia las parejas de hombres que hacia las parejas de mujeres.
- 11.2. Existen mayores niveles de homofobia afectiva hacia las parejas de hombres que hacia las parejas de mujeres.

12. Existen actitudes heterosexistas en el futuro profesorado de ES.

13. La formación que recibe el futuro profesorado de ES no es adecuada para atender a la diversidad afectivo-sexual:

- 13.1. El futuro profesorado de ES no recibe formación en su carrera universitaria para atender a la diversidad afectivo-sexual.
- 13.2. El futuro profesorado de ES no recibe formación en el MFPS para atender a la diversidad afectivo-sexual.
- 13.3. El futuro profesorado de ES recibe comentarios negativos por parte de sus docentes para atender a la diversidad afectivo-sexual en su carrera universitaria.
- 13.4. El futuro profesorado de ES recibe comentarios negativos por parte de sus docentes para atender a la diversidad afectivo-sexual en el MFPS.

14. Existe interés por parte de los futuros docentes en recibir formación para la atención a la diversidad afectivo-sexual:

- 14.1. El futuro profesorado de ES tiene interés en recibir formación específica en atención a la diversidad afectivo-sexual.
- 14.2. El futuro profesorado de ES considera pertinente recibir formación específica en atención a la diversidad afectivo-sexual.
- 14.3. El futuro profesorado de ES considera la atención a la diversidad afectivo-sexual como un aspecto sobre el que debería estar formado.

Las hipótesis que hemos expuesto han sido planteadas como **hipótesis nulas y alternativas** a partir de la suposición de la existencia de diferencias entre los distintos estadísticos. Con la presente investigación pretendemos contrastarlas y establecer si las posibles diferencias que hallemos entre los estadísticos son significativas, y por lo tanto las hipótesis planteadas son

aceptadas, o si las posibles diferencias que encontremos entre los estadísticos se deben al azar, y por lo tanto las hipótesis planteadas son rechazadas (Arnal, Rincón y Latorre, 1994).

5. VARIABLES

Podemos definir una variable como una característica o atributo que puede tomar diferentes valores, cualidades o aspectos en función de la persona que la posea (McMillan y Schumacher, 2010).

Así, podemos diferenciar dentro de las variables los siguientes tipos:

- Variable **independiente**. Entendiendo por tales aquellas variables que según las hipótesis planteadas, influirán en la variable dependiente.
- Variable **dependiente**. Entendiendo por tales aquellas variables que según las hipótesis planteadas, influirán en la variable independiente.
- Variable **enmascarada**. Entendiendo por tales aquellas variables que no han sido contempladas en las hipótesis planteadas pero pueden estar influyendo en la variable dependiente.

Por todo lo expuesto la **variable dependiente** de nuestra investigación es el **nivel de homofobia del futuro profesorado de ES y las actitudes ante la diversidad afectivo-sexual**.

Igualmente, en función de los aspectos que acabamos de señalar la **variable independiente** de nuestra investigación será la **formación que poseen los futuros docentes para la atención a la diversidad afectivo-sexual**, así, la formación que posea el futuro docente en este sentido puede ser un aspecto importante para valorar su nivel de homofobia.

Igualmente, en función de las definiciones que hemos planteado, existirían otras variables independientes en la presente investigación que serían las siguientes:

1. **Tipo de centro en el que cursaron la educación preuniversitaria** los futuros docentes, si fue un centro público, privado laico, privado religioso, concertado laico o concertado religioso, puede ser una aspecto relevante en relación a sus niveles de homofobia.

2. La **creencia religiosa** que posea el futuro profesorado de ES puede ser un aspecto relevante en los niveles de homofobia de los futuros profesores.
3. La **ideología política** que posea el futuro personal, si es una ideología de izquierdas o de derechas, puede ser un aspecto relevante en los niveles de homofobia de los futuros docentes.
4. El **sexo**, el sexo varón o hembra del futuro docente puede ser una variable que influya en los niveles de homofobia del futuro profesorado.
5. La **edad** que posea el futuro profesorado de ES puede ser una variable que influya en sus niveles de homofobia.
6. La **especialidad del MFPS que estén cursando** puede ser una variable que influya en sus niveles de homofobia.
7. La **ciudad de nacimiento** aspecto que puede influir en los niveles de homofobia del futuro profesorado.
8. El **sexo de la persona LGBT** hacia la que se dirige la homofobia.
9. El **interés por formarse** del futuro docente, en aspectos relacionados con la atención a la diversidad afectivo-sexual.

Para finalizar señalar que en relación a las posibles **variables enmascaradas** de nuestra investigación podemos citar las siguientes:

- La **actitud del profesorado** con el que se contacta para acordar un día en el que se administrará el cuestionario. Tanto durante el MFPS como en el momento en el que se administran los cuestionarios a los futuros docentes. En este último sentido será importante observar en el momento que se administren los cuestionarios si el profesor o profesora que estaba impartiendo la clase muestra interés por la investigación o si muestra rechazo o burla hacia los contenidos de la misma. Este aspecto puede influir en el tipo de respuesta

que dé el alumnado y en el rigor con el que decidan realizar la encuesta. Igualmente la actitud de rechazo a la diversidad afectivo-sexual puede llevar a determinados docentes a negarse a que en su aula se administre la encuesta.

- La **actitud en relación a la diversidad afectivo-sexual del resto de docentes que imparte clases a cada una de las especialidades del MFPS**, ya que el hecho de haber estado recibiendo comentarios homófobos durante el MFPS puede condicionar el tipo de respuesta que del futuro profesorado al cuestionario.
- Los **comentarios y actitudes, negativas o positivas, de los futuros docentes** cuando estén respondiendo la encuesta y durante el periodo de clase que han compartido con sus compañeros y compañeras en el MFPS.
- La **hora del día** en el que se administre el cuestionario. Teniendo en cuenta que se ha administrado en horas de la tarde diferentes, dicha hora de administración, debido al cansancio, puede ser un factor que afecte al tipo de respuestas que den los estudiantes.
- El **espacio** en el que se administre la encuesta. Teniendo en cuenta que puede haber aulas que difieran en cuanto al tamaño y la disposición de los pupitres, lo que puede afectar en última instancia a la confidencialidad de las respuestas que dé el alumnado y, por lo tanto, a la libertad con la que el mencionado alumnado responda a las preguntas planteadas.
- La **actitud de la administradora de las encuestas**, las explicaciones que ofrezca al comienzo de administrar el cuestionario y la manera en la que responda a las dudas que le planteen los futuros docentes cuando vayan respondiendo a las preguntas planteadas.

En resumen de lo que acabamos de exponer podemos afirmar que cada una de las hipótesis planteadas en los anteriores apartados evalúa aspectos diferentes relacionados con la variable independiente planteada y su posible influencia sobre la variable dependiente estudiada.

6. MÉTODO

En el apartado que a continuación vamos a desarrollar pretendemos describir de qué manera han sido contrastadas las hipótesis planteadas para tratar de demostrar las posibles relaciones entre las variables que acabamos de describir.

Con esta intención describiremos el método empleado señalando, en primer lugar, el plan de muestreo llevado a cabo para pasar, a continuación, a describir el diseño experimental empleado y terminar presentando el instrumento de evaluación elaborado para realizar la investigación.

Pasamos, por lo tanto, a describir los aspectos señalados.

6.1. Plan de muestreo

Nuestra investigación partió de una **población de sujetos posibles** (Arnal, Rincón y Latorre, 1994) compuesta por todos los alumnos y alumnas que estaban cursando el MFPS en España.

Una vez determinada la población de la que deseábamos recabar información, fue necesario seleccionar una **muestra representativa** de la misma (o subconjunto de esa población) ya que, en principio, era poco factible que pudiéramos acceder a todos y cada uno de los individuos integrantes de la población de nuestro interés.

Las muestras deben ser representativas para que los datos recogidos sean generalizables a toda la población. A este respecto se entiende que una muestra es representativa si sus integrantes poseen todas y cada una de las características que definen a su población de origen. Si una muestra no es representativa, se dice que es sesgada e invalida los resultados obtenidos (Buendía, Colás y Hernández, 1997; León y Montero, 1997; McMillan y Schumacher, 2010).

El muestreo llevado a cabo en la presente investigación fue un **muestreo no probabilística intencional**, es decir, seleccionamos un grupo de sujetos que cumplieran las características que deseamos en nuestra muestra pero sin seguir criterios estadísticos estrictos de selección (León y Montero, 1997), así, seleccionamos nuestra muestra en función de nuestras posibilidades de

acceso a ella optando de esta manera por evaluar al conjunto del alumnado que estaba cursando el MFPS en la UCM.

En resumen, en relación al muestreo realizado podemos señalar los siguientes aspectos:

- **Universo:** todos los estudiantes del MFPS de España.
- **Población:** el conjunto del alumnado que estaba cursando durante el curso 2011-2012 el MFPS en la UCM, es decir, según datos facilitados por la secretaria administrativa del MFPS estaríamos hablando de una población de 605 alumnos y alumnas (N=605).
- **Muestra:** el conjunto del alumnado que estaba cursando durante el curso 2011-2012 el MFPS en la UCM que respondió el cuestionario, es decir, los 214 alumnos y alumnas que respondieron el cuestionario (n= 214).

Presentaremos, a continuación, las principales **características de la muestra** analizada. En concreto describiremos las siguientes características de la muestra relacionadas con la edad, el lugar de nacimiento, la religión, la ideología política, el porcentaje y tipo de personas LGBT que conoce, el tipo de centro en el que cursó la enseñanza obligatoria y la especialidad del MFPS cursada. En el cálculo de estos datos hemos empleado, en algunos casos, las frecuencias y en otros los estadísticos descriptivos (media/ mediana/moda) en función de la naturaleza de las variables. En aquellos casos que hemos considerado oportuno hemos realizado gráficos de barras para resumir la información contenida en las tablas. En estos gráficos de barras se representa la frecuencia en porcentaje.

Así, con respecto al sexo de los encuestados (figura 5), podemos señalar que el porcentaje de mujeres (53,7%) es considerablemente superior al de los hombres (44,9%).

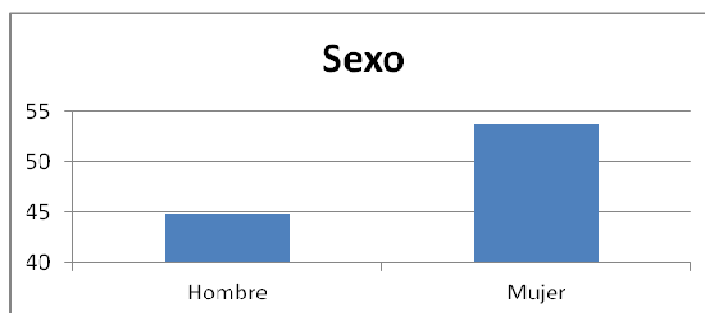


Figura 5.- Porcentaje de hombres y mujeres que participaron en el estudio.

La **edad** media del alumnado encuestado es de 27 años, mientras que la moda es de 24 años, siendo mayoritario el porcentaje de sujetos con edades comprendidas entre los 23 y los 26 años frente al porcentaje de sujetos mayores de 29 años (ver figura 6).

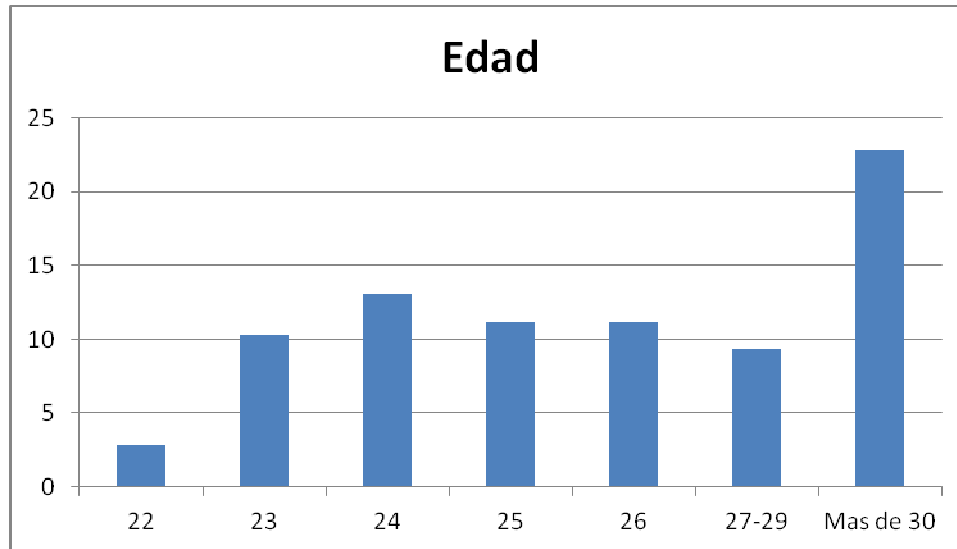


Figura 6.- *Edades de los participantes del estudio.*

Con respecto al **lugar de nacimiento** de la muestra evaluada podemos afirmar que la mayoría del alumnado encuestado había nacido en Madrid (65,1%), aunque había un porcentaje alto de alumnos y alumnas del MFPS que había nacido en otras ciudades españolas o extranjeras (ver figura 7).

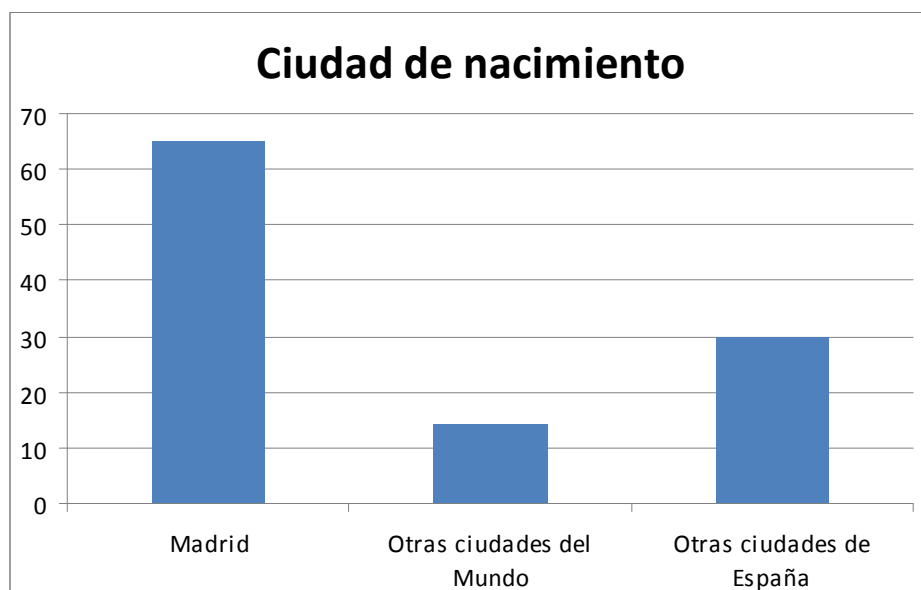


Figura 7.- *Ciudad de nacimiento de los participantes del estudio.*

Con respecto a las **creencias religiosas** de la muestra encuestada podemos afirmar que el 42,3% de los encuestados se consideran católicos, frente al 54,8% que se definen como ateos o agnósticos (ver figura 8).

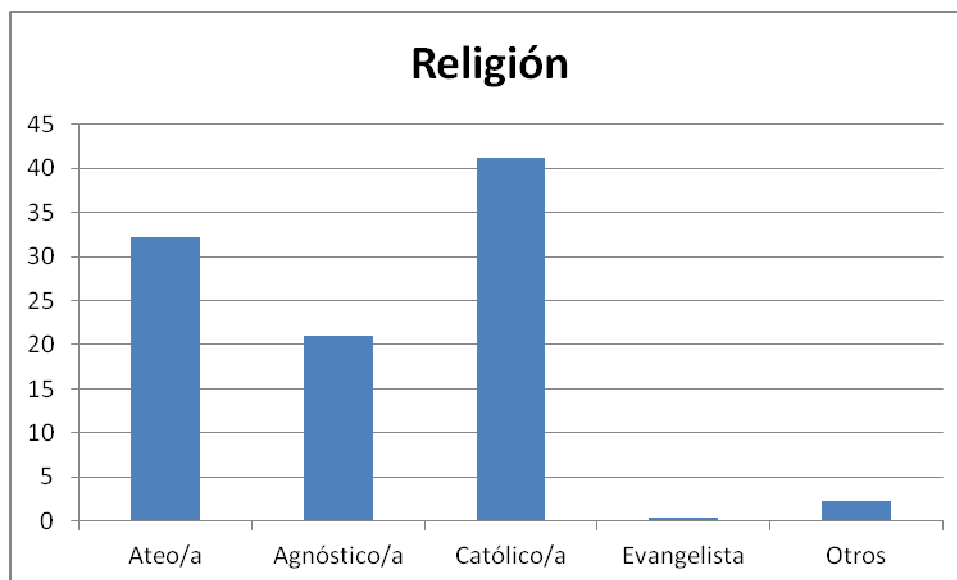


Figura 8.- Creencia religiosa de las personas encuestadas.

A este respecto consideramos relevante hacer mención al hecho de que ninguno de los encuestados afirmó poseer otra religión a excepción de una persona que dijo ser evangelista, aunque si hubo un porcentaje considerable de sujetos que no respondió a esta pregunta lo que aparece reflejado en la categoría otros.

Con respecto a la **ideología política** (ver figura 9), el alumnado del MFPS se posicionó mayoritariamente como de izquierdas (46,1%) o de centro (36,6%) y en menor medida como de derechas (8,9%). A este respecto es importante señalar que apenas hay alumnado que se posicione con una ideología de extrema derecha (0,5%) o de extrema izquierda (7,9%), siendo las ideologías más moderadas las mayoritarias (ver figura 10).



Figura 9.- Ideología política de las personas encuestadas, siendo 1 (extrema izquierda), 2 (izquierda), 3 (centro), 4 (derecha) y 5 (extrema derecha).

Con respecto a las **personas LGBT que conocen**, se encuentran diferentes porcentajes del alumnado del MFPS que afirman conocer a alguna persona lesbiana (94,7%), gay (95,7%), bisexual (80,4%), transgénero (48,8%) o transexual (63,2%).

Así, del alumnado encuestado, un 5,3% afirmó no conocer a ninguna persona lesbiana, frente al 4,3% que no conocía ninguna persona gay, el 19,6% que no conocía a ninguna persona bisexual, el 51,2% que no conocía a ninguna persona transgénero y el 36,8% que no conocía a ninguna persona transexual.

En concreto, cuando debían señalar **el tipo de relación que tenían con las personas LGBT**, en relación a las mujeres **lesbianas**, los encuestados afirmaban tener familiares (11,5%), amistades cercanas (49,8%), alumnado al que habían impartido clase (8,7%), docentes que les habían dado clase (18,7%), compañeros de trabajo (20,1%), compañeros de estudios (48,3%) o conocidos (60,8%). Igualmente, es importante destacar, en relación a este apartado, que ninguna alumna del MFPS dijo ser lesbiana.

Mientras que en relación a los hombres **gays**, los encuestados afirmaban tener familiares (16,7%), amistades cercanas (67,5%), alumnado al que habían impartido clase (15,3%), docentes que les habían dado clase (38,8%), compañeros de trabajo (35,9%), compañeros de estudios (67,5%) o conocidos (65,1%). Igualmente, es importante destacar, en relación a este

apartado, que un 2,4% de los alumnos del MFPS dijo ser gay.

Por su parte, en relación a las personas **bisexuales**, los encuestados afirmaban tener familiares (4,3%), amistades cercanas (35,4%), alumnado al que habían impartido clase (4,3%), docentes que les habían dado clase (5,3%), compañeros de trabajo (13,4%), compañeros de estudios (29,2%) o conocidos (41,1%). Igualmente, es importante destacar, en relación a este apartado, que un 6,7% de los alumnos y las alumnas del MFPS dijo ser bisexual.

Mientras que, en relación a las personas **transgénero**, los encuestados afirmaban tener familiares (1%), amistades cercanas (1,4%), alumnado al que habían impartido clase (1%), docentes que les habían dado clase (0,5%), compañeros de trabajo (1,4%), compañeros de estudios (2,9%) o conocidos (4,8%). Igualmente, es importante destacar, en relación a este apartado, que ninguno de los alumnos y las alumnas del MFPS dijo ser transgénero.

Por su parte, en relación a las personas **transexuales**, los encuestados afirmaban tener familiares (1%), amistades cercanas (1%), alumnado al que habían impartido clase (1%), docentes que les habían dado clase (1%), compañeros de trabajo (1,4%), compañeros de estudios (1,4%) o conocidos (8,2%). Igualmente, es importante destacar, en relación a este apartado, que ninguno de los alumnos y las alumnas del MFPS dijo ser transexual.

Con respecto al **tipo de centro en el que cursaron la enseñanza obligatoria**, el alumnado del MFPS encuestado ha estudiado, mayoritariamente, en centros públicos (51,2%) y en menor medida en centros concertados religiosos (22,2%)

Igualmente, en relación al tipo de centro en el que estudiaron los alumnos y alumnas del MFPS la enseñanza obligatoria, podemos señalar que hubo un porcentaje considerable de sujetos que había estudiado en centros privados, ya fueran religiosos o laicos (ver figura 10).

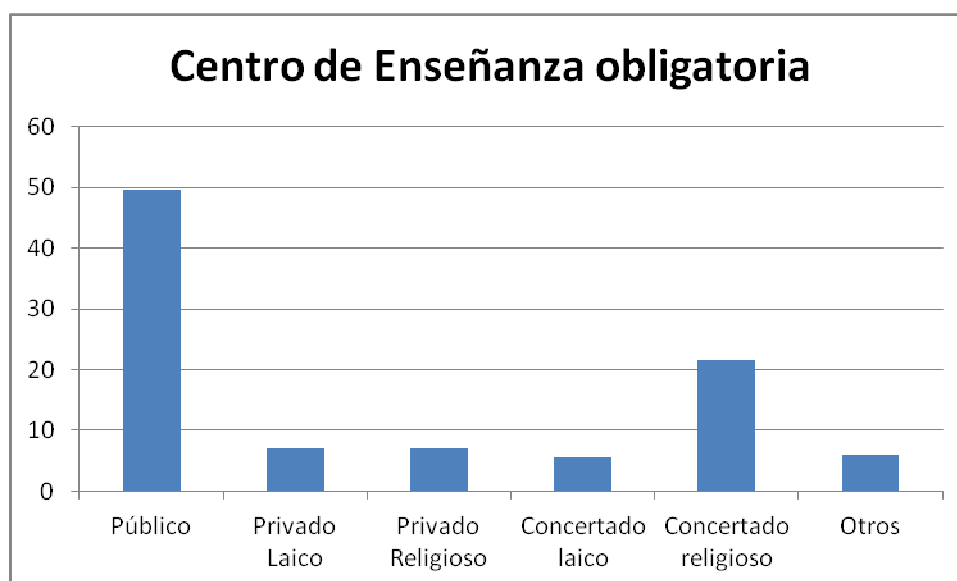


Figura 10.- Tipo de centro en el que estudiaron la enseñanza obligatoria las personas encuestadas.

Con respecto a la **especialidad** que cursaban los alumnos y alumnas del MFPS hay que señalar, en primer lugar, que se pudo encuestar al alumnado de ocho especialidades del MFPS, concretamente, el alumnado perteneciente a las siguientes especialidades:

- Física y Química
- Filosofía
- Lengua y Literatura Castellana
- Matemáticas
- Economía y Administración de Empresas
- Geografía e Historia
- Biología y Geología
- Educación Física

La especialidad de orientación educativa fue encuestada pero, tal y como hemos comentado anteriormente, este grupo fue empleado como grupo piloto para validar el cuestionario. Además hubo cuatro especialidades a las que no les pudimos administrar la encuesta debido a que la profesora de la facultad de Educación que les impartía clase durante ese curso no quiso acceder a que la encuesta se administrara a sus alumnos y alumnas. Así, quedaron sin cubrir las especialidades a las que impartía clase la mencionada docente, concretamente las especialidades de:

- Lengua Extranjera
- Informática
- Artes Plásticas y Visuales
- Música

Dentro de las especialidades encuestadas el grupo más numeroso es el constituido por el alumnado de la especialidad de Geografía e Historia (30,4% del total de la muestra), siendo el resto de grupos menos numerosos (figura 11).

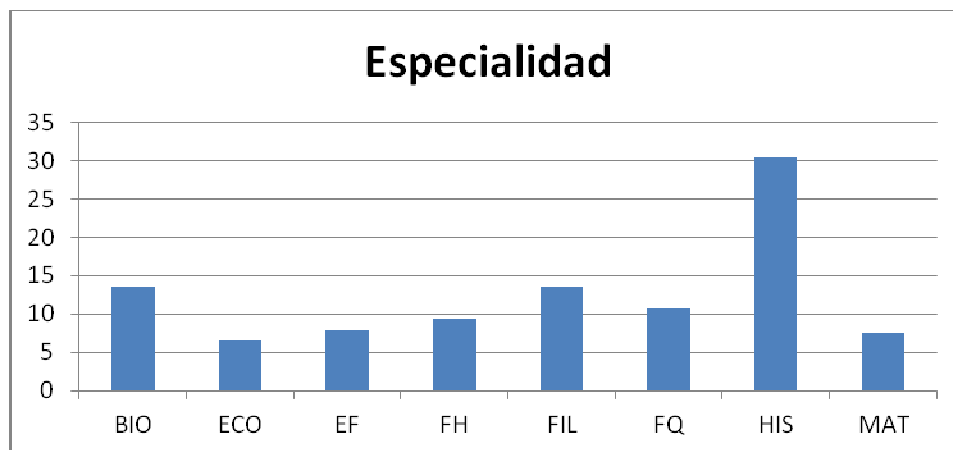


Figura 11.- *Especialidad del MFPS que estaban cursando las personas encuestadas.*

Explicadas las características principales de la muestra, así como el plan de muestreo llevado a cabo pasamos, a continuación, a detallar las características del diseño de investigación planteado.

6.2. Características del diseño

Un diseño es un plan de trabajo a seguir para garantizar que realmente vamos a recabar, de un modo pertinente, toda la información necesaria para poner a prueba o contrastar lo que predicen nuestras hipótesis de partida y, con ello, poder dar una respuesta al problema que desencadenó todo el proceso (McMillan y Schumacher, 2010). En el caso de la presente investigación vamos a tratar de averiguar las actitudes ante la diversidad afectivo-sexual y la posible homofobia en los futuros docentes de ES.

Es decir, el diseño en realidad nos permite operativizar las hipótesis planteadas, conformando la estructura en la que se organizan variables y sujetos con el fin último de recoger los datos con los que dar respuesta a las preguntas a resolver en la investigación (McMillan y Schumacher, 2010).

Así pues, será necesario fundamentar esa estructura en torno a las cuestiones básicas como el *quién* (participantes), *dónde* (contexto), *qué* (observaciones y medidas), *cómo* y *cuándo* llevar a efecto todo el proceso. Si todos estos parámetros han sido previstos y convenientemente explicitados, podremos decir que contamos con un diseño pormenorizado para nuestro trabajo de investigación (León y Montero, 1997).

En este sentido es importante señalar que el presente diseño se fundamentó en torno a las cuestiones básicas anteriormente señaladas, dando respuesta a los siguientes interrogantes:

- **A quién:** Se evaluó al alumnado del MFPS en la UCM.
- **Dónde:** Para llevar a cabo la presente investigación se acudió a las aulas en las que el alumnado estaba recibiendo las clases del mencionado MFPS.
- **Qué:** Se midieron las variables anteriormente mencionadas, esto es, actitudes ante la diversidad afectivo-sexual, formación recibida para la atención a la diversidad afectivo-sexual, el sexo, la ideología política, la creencia religiosa, el tipo del centro en el que cursaron la educación preuniversitaria, la edad y la especialidad del MFPS cursada, en relación con los niveles de homofobia del futuro profesorado.
- **Cómo:** Se administró al mencionado alumnado del MFPS un cuestionario elaborado a tal efecto con la intención de medir las variables anteriormente señaladas.
- **Cuándo:** El momento de administración del mencionado cuestionario fue al finalizar el periodo de clases teóricas del mencionado MFPS. Esto se hizo así por que uno de los objetivos del estudio era valorar la formación recibida por el alumnado durante el MFPS en lo relativo a la atención a la diversidad afectivo-sexual y la prevención de la homofobia.

Igualmente se hizo coincidir el momento de administración del cuestionario con la

finalización de la evaluación que anualmente realiza el alumnado del MFPS del propio MFPS a través del programa docencia. Se busco este momento especialmente por considerar que la coincidencia de la administración del cuestionario con la evaluación del programa docencia podía disminuir la motivación del alumnado para responder, tanto al programa docencia como al cuestionario sobre homofobia que les queríamos administrar.

Así, podemos afirmar que, al haber dado respuesta a todos los interrogantes anteriormente mencionados, contamos con un diseño. En concreto el diseño que planteamos fue un **diseño expostfacto**.

Siguiendo a McMillan y Schumacher (2010), podemos afirmar que los diseños **expostfacto** son aquellos diseños formulados para establecer algún tipo de asociación entre dos o más variables cuando ya han acontecido los hechos que pueden haber afectado a la variable dependiente. En este tipo de diseños, **las variables analizadas ya han tomado su valor** antes de comenzar el estudio.

Este tipo de investigaciones buscan tomar medidas a posteriori de las variables implicadas y establecer relaciones estadísticas entre ellas. Medidas como los índices de contingencia, coeficientes de correlación y covarianza (Sandín, 2003).

Por todo lo expuesto podemos destacar como principal característica del diseño de investigación planteado en la presente investigación la ausencia de manipulación de las variables intervinientes en la investigación, ya que la investigación se centró en observar en condiciones naturales el fenómeno analizado sin modificarlo o alterarlo.

Esta ausencia de manipulación permite confiar en la existencia de **altos niveles de validez externa** o ecológica de los resultados obtenidos, es decir, la posibilidad de generalizar los resultados obtenidos a otras muestras y contextos distintos al empleado para obtenerlos pero a su vez esta falta de control y manipulación de posibles fuentes de invalidación de la investigación supone una **escasa validez interna** de los resultados, es decir, este tipo de investigaciones solo permite establecer correlaciones entre las variables analizadas y no relaciones causales (León y Montero, 1997; McMillan y Schumacher, 2010).

6.3. Instrumento utilizado

Cómo paso previo fundamental a esta evaluación se considera necesario realizar un cuestionario para poder evaluar la homofobia y las carencias formativas de los futuros docentes, por ello, la primera parte práctica de este trabajo se planteó como un estudio piloto que buscaba diseñar y validar el mencionado cuestionario.

En la elaboración de un cuestionario se deberán abordar los siguientes pasos (Gómez Jaumes, 2009; Martín Arribas, 2004), la definición del constructo o aspecto a medir, la composición de los ítems, el establecimiento del número de ítems, la redacción de los ítems y el proceso de validación.

Pasamos a describir los puntos señalados.

Definición del constructo o aspecto a medir y sus dimensiones

Resulta esencial y clarificador, como paso previo a la medición, definir el constructo objeto de estudio, para ello, a la **búsqueda bibliográfica** se deberá de unir la **consulta con expertos** (Gómez Jaumes, 2009). Este paso nos permitirá definir, de manera operativa y establecer las variables que componen el constructo objeto de estudio. En el caso de la presente investigación se pretende medir la homofobia del alumnado matriculado en el MFPS, es decir, de los futuros docentes de ES, así como sus actitudes ante la diversidad afectivo-sexual y la formación recibida a tal efecto.

La homofobia es entendida como la actitud hostil respecto a los homosexuales, hombres o mujeres, el rechazo de la homosexualidad y/o de sus manifestaciones. “Tal y como la xenofobia, el racismo o en antisemitismo, la homofobia es una manifestación arbitraria que consiste en señalar al otro como contrario, inferior o anormal” (Borrillo, 2001: 13).

Tal y como apuntábamos en apartados anteriores, podemos distinguir cuatro tipos distintivos de homofobia, cognitiva, afectiva, conductual y liberal.

Asimismo, es importante señalar tres rasgos característicos del bullying por homofobia relacionados con la aceptación de las conductas, actitudes y afectos homófobos (Pichardo, 2009; Sánchez Sáinz, 2008a, 2009 y 2010) estos serían su invisibilidad, su normalización y la falta de apoyo a las víctimas.

Desde esta perspectiva, la definición de nuestro **objeto de estudio**, la homofobia de los futuros docentes de ES, sería la siguiente:

Una actitud hostil respecto a los homosexuales, hombres o mujeres, que lleva al rechazo conductual, cognitivo, afectivo y/o liberal de la homosexualidad y/o de sus manifestaciones así como a la aceptación de conductas, cogniciones y afectos contrarios a las personas homosexuales.

Y las características de la homofobia que tendremos en cuenta serán las especificadas anteriormente cuando describíamos las variables de la presente investigación, es decir, los cuatro tipos de homofobia, la cognitiva, la afectiva, la conductual y la liberal, la normalización de la homofobia y el temor al contagio del estigma.

Composición de los ítems

Los cuestionarios se componen de una serie de ítems. El ítem es la unidad básica de información de un instrumento de evaluación, y generalmente consta de una pregunta y de una respuesta cerrada.

En la composición de los ítems de este cuestionario se analizaron los ítems empleados en otros cuestionarios (INJUVE, 2011; Garchitorena, 2009; Generelo y Pichardo, 2005), seleccionamos alguno de ellos, introducimos ítems nuevos elaborados específicamente para que dieran respuesta a nuestros interrogantes y se recurrió a una comisión de expertos para que analizara la idoneidad del cuestionario final.

Varios autores (Colon, 2005; Gómez Jaumes, 2009; Scott, 2000) recomiendan realizar el doble de ítems de los que van a necesitarse en la versión definitiva del cuestionario. Así, en un principio se elaboraron ciento cuatro ítems, para medir las cinco dimensiones que

componen el constructo de homofobia, posteriormente la comisión de expertos ayudó a valorar y seleccionar, de estos ítems, noventa que serían los que formarían el cuestionario definitivo.

Como regla general, se considera que el número mínimo de ítems para evaluar un fenómeno es seis, pero el número de ítems puede ir desde seis a noventa, de manera que puedan abarcar de forma proporcional cada una de las dimensiones definidas a priori en el constructo (Gómez Jaumes, 2009; Scott, 2000).

Teniendo en cuenta que el constructo a medir, la homofobia, estaba definida por seis dimensiones (homofobia cognitiva, homofobia afectiva, homofobia conductual, homofobia liberal, normalización de la homofobia y contagio del estigma), elaboramos definitivamente un cuestionario de noventa ítems, ítems que eran mayoritariamente con respuestas cerradas de opción múltiple y en menor medida con respuesta abierta. Se decidió que fuera así en aras de una mayor rapidez, concisión y claridad a la hora de responder y a la hora de analizar los datos. Estos ítems serán analizados en posteriores apartados.

Redacción de los ítems

En la redacción de cada ítem se tuvieron en cuenta los siguientes criterios (Gómez Jaumes, 2009):

- Utilizar preguntas breves y fáciles de comprender.
- No emplear palabras que induzcan una reacción estereotipada.
- No redactar preguntas en forma negativa.
- Evitar el uso de la interrogación «por qué».
- No formular preguntas en las que una de las alternativas de respuesta sea tan deseable que difícilmente pueda rehusarse.
- Evitar preguntas que obliguen a hacer cálculos o esfuerzos de memoria.

En la ordenación de cada ítem la propia lógica del cuestionario nos puede orientar con respecto al orden a seguir o bien la ordenación puede realizarse de manera aleatoria. En el caso del presente cuestionario se adoptó la primera opción, procurando seguir un orden en cuanto a las diferentes temáticas por las que se iba preguntando a lo largo del cuestionario.

Validación del instrumento de evaluación

Para validar el instrumento de evaluación se realizaron dos procedimientos: en primer lugar se realizó una validación del cuestionario por una comisión de expertos, y, en segundo lugar, se administró de manera piloto el cuestionario a un grupo de estudiantes.

Pasamos a desarrollar los dos procedimientos señalados:

Así, con respecto a la **validación del cuestionario por comisión de expertos** debemos describir, en primer lugar, las características de los miembros que formaron parte de la comisión de expertos y, en segundo lugar, describiremos el proceso de validación que se llevó a cabo con la mencionada comisión.

Pasamos, por lo tanto, a describir los mencionados aspectos:

Con respecto al primero de los puntos señalados es importante aclarar que la comisión de expertos estuvo **constituida** por diez miembros con las siguientes características:

1. Profesor universitario (facultad de Sociología de la UCM), doctor en Antropología, miembro de la comisión de educación de COGAM. Su tesis doctoral analizó la realidad de las familias homoparentales.
2. Profesora universitaria (facultad de Educación de la Universidad de Castilla la Mancha), doctora en sociología. Su tesis analizó la evolución del colectivo de mujeres lesbianas en España en los últimos treinta años.
3. Profesor universitario (facultad de Educación de la UCM), doctor en Educación, especialista en atención a la diversidad afectivo-sexual en el sistema educativo, orientador en un instituto de ES.
4. Profesora universitaria (universidad Siracusa de Madrid), maestra y antropóloga, anteriormente había sido técnica de educación de COGAM, actualmente forma parte de la comisión de educación de la mencionada asociación.
5. Profesor universitario (facultad de Educación, UCM), doctor en Educación. Su perfil no se corresponde con la atención a la diversidad afectivo-sexual pero pretendíamos ver si los ítems eran claros para alguien ajeno al tema.
6. Profesor universitario (facultad de Educación, UCM), doctor en Educación, especialista en

atención a la diversidad en el sistema educativo.

7. Responsable juventud del área de educación de Comisiones Obreras, maestra, especialista en cuestiones de género.
8. Profesor de francés en un IES, miembro de la comisión de educación de COGAM.
9. Profesor de Formación Profesional en un IES, miembro de la comisión de educación de COGAM.
10. Profesora de ES en un IES, doctora en Antropología. Su tesis doctoral aborda cuestiones relacionadas con la igualdad de género.
11. Responsable del área de educación de la FELGTB y de COGAM, periodista.

Pretendíamos **abarcas tres áreas profesionales: universidad, institutos de secundaria y colectivos LGBT**. Asimismo, como se ha podido comprobar, todos los miembros de la comisión evaluadora del cuestionario eran personas con una amplia trayectoria en aspectos relacionados con la formación del profesorado para la atención a la diversidad y, especialmente en lo relativo a la atención por cuestiones relacionadas con la diversidad afectivo-sexual (ver anexo II).

Con respecto al segundo de los aspectos señalados, el **proceso** que se llevó a cabo con la comisión de expertos para que éstos validaran el cuestionario, debemos especificar que el mencionado proceso se dividió en los siguientes pasos:

1. Corrección individual del cuestionario.
2. Valoración grupal del cuestionario mediante el debate entre los miembros de la comisión sobre la pertinencia y redacción de cada ítem.
3. Elaboración de un nuevo cuestionario.
4. Corrección del cuestionario por el miembro de la comisión de expertos doctor en antropología, profesor universitario y con una tesis defendida acerca de diversidad familiar.
5. Corrección final del cuestionario con la miembro de la comisión de expertos, doctora en sociología, profesora universitaria y con una tesis defendida sobre la situación del colectivo de lesbianas en España.
6. Elaboración definitiva del cuestionario

Una vez enumerados pasamos a describir los mencionados pasos:

1. **Corrección individual del cuestionario.** En primer lugar la encuesta fue remitida a la comisión de expertos de forma individual para que expusieran su opinión sobre la misma, valorando de cada ítem su pertinencia y haciendo sugerencias en cada dimensión sobre posibles preguntas a incluir en el cuestionario que no habían sido contempladas en un primer momento. Con estas correcciones se elaboró un segundo cuestionario que sería sobre el que iban a debatir el conjunto de los miembros de la comisión de expertos en grupo.
2. **Valoración grupal** del cuestionario mediante el debate entre los miembros de la comisión sobre la pertinencia y redacción de cada ítem. Posteriormente se quedó con el conjunto de los miembros como comisión de expertos para que debatieran y discutieran grupalmente sobre el nuevo cuestionario elaborado a partir de las aportaciones individuales de cada uno de los miembros de la comisión.
3. **Elaboración de un nuevo cuestionario.** Con estas correcciones se elaboró un tercer cuestionario en el que se tuvieron en cuenta todas las matizaciones de la comisión. Éste se volvió a remitir a los dos miembros de la comisión de expertos que habían realizado sus tesis doctorales sobre la diversidad afectivo-sexual, para elaborar el documento definitivo.
4. **Corrección del cuestionario** por parte el miembro de la comisión de expertos doctor en antropología, profesor universitario y con una tesis defendida acerca de diversidad familiar. Se quedó en primer lugar con él, para que valorara la redacción y el contenido de los ítems, procurando que el cuestionario no mantuviera de una manera implícita ideas o formas de expresión sexistas y homófobas. En este sentido se pudo constatar que, a pesar de todos los pasos que llevábamos andados, en el cuestionario habían perdurado expresiones homófobas como, por ejemplo, cuando se preguntaba por la opinión que pudiera manifestar el futuro docente sobre la posibilidad de que a través de la Seguridad Social se facilitaran métodos de *reproducción artificial* para las parejas de hombres o de mujeres. En este sentido se corrigió el término de *reproducción artificial* por el de *técnicas de reproducción asistida*.
5. **Corrección final** del cuestionario con la componente de la comisión de expertos, doctora en sociología, profesora universitaria y con una tesis defendida sobre la situación del

colectivo de lesbianas en España. Entendíamos que, como remate final precisábamos de una doctora en sociología, para que valorara a nivel sociológico la pertinencia de los ítems incluidos en el cuestionario, así como el formato de respuesta más apropiado para cada ítem.

6. **Elaboración definitiva del cuestionario.** A partir de las últimas correcciones, se elaboró un cuestionario definitivo. Únicamente restaba que fuera validado por un grupo de sujetos representativos de la muestra que iba a tener que responder al cuestionario. Aspecto este último que explicamos en mayor detalle en el siguiente apartado.

Con respecto al **segundo de los procesos** señalados para validar el cuestionario, la **administración piloto del cuestionario a un grupo de estudiantes**, podemos afirmar, en primer lugar, que esta validación se hizo con la intención de valorar específicamente la comprensión del cuestionario y la claridad en cuanto a la redacción de los ítems y la distribución de los mismos en la plantilla del cuestionario, se administró el mismo a un grupo de alumnos del MFPS que quedó posteriormente excluido del muestreo.

Este grupo de estudiantes se decidió que fuera el menos numeroso de los alumnos que estaban cursando el MFPS en la especialidad de Orientación Educativa, por ser esta una especialidad, la única, que contaba con varios grupos diferentes en el MFPS, lo que permitía que aunque uno de los grupos de la especialidad de orientación fuera piloto, y por lo tanto no se pudieran emplear sus datos para analizar los resultados encontrados, sí que quedaría la especialidad de orientación representada en la muestra del estudio al poder incluir los datos del otro grupo de la especialidad de orientación.

Así, esta prueba piloto se administró concretamente a 14 futuros docentes y, en función de las dudas que los mismos plantearon mientras iban respondiendo al cuestionario y los aspectos que se desprendían en cuanto a la comprensión de los ítems por el tipo de respuesta que habían dado a los mismos, se elaboró el cuestionario definitivo.

Igualmente, esta administración piloto fue de especial relevancia para valorar el tiempo que demoraba la respuesta al cuestionario y si la extensión del cuestionario no era considerada por el alumnado como excesiva.

Así, con las correcciones planteadas por el alumnado al respecto de la redacción del cuestionario, se realizaron principalmente correcciones en cuanto al vocabulario empleado en los ítems, es decir, se sustituyeron determinadas palabras o expresiones como, por ejemplo la expresión “*personas LGBT*” por el de “*personas lesbianas, gays, bisexuales y transexuales*”. También se introdujo el ítem relativo a la consideración de que se costeen tratamientos de fecundación a parejas heterosexuales, ya que hay personas que consideran que no debería costearse a nadie, independientemente de su orientación sexual.

A este respecto es importante señalar que la administración piloto del cuestionario no supuso importantes cambios en el mismo, lo que era coherente con la cantidad de supervisiones que el cuestionario había ya pasado, antes de dicha administración.

Redacción definitiva del cuestionario

Con estos pocos cambios extraídos de la administración piloto se elaboró el cuestionario a administrar, cuestionario que contó con 91 ítems, ocupaba una extensión de cinco folios y cuyo tiempo de respuesta demoraba, aproximadamente, entre diez y quince minutos (ver anexo III).

Así, teniendo en cuenta los aspectos a estudiar, se redactaron las siguientes preguntas definitivas para cada uno de los aspectos a evaluar, tal y como puede apreciarse en la tabla 11, tabla, en la que aparece reflejado el número de hipótesis (en la columna H), el aspecto a estudiar mediante la hipótesis (en la columna Aspecto a estudiar) y los ítems que medían esta hipótesis (en la columna Ítems que lo evalúan).

H	ASPECTO A ESTUDIAR	ITEMS QUE LO EVALÚAN
1. 1	Homofobia cognitiva	<p>1.- ¿Cree usted que dos personas del mismo sexo deben tener derecho a casarse?</p> <p>5.- ¿Le parece bien qué se incluyan las técnicas de reproducción asistida para parejas de mujeres lesbianas en la Seguridad Social?</p> <p>6.- ¿Le parece bien qué se incluyan las técnicas de reproducción asistida para parejas de hombres gays en la Seguridad Social?</p> <p>Señale cuáles de las siguientes uniones forman, en su opinión, una familia...</p> <p>8.- Una pareja de hombre y mujer sin hijos/as</p> <p>9.- Una pareja de mujeres sin hijos/as</p> <p>10.- Una pareja de hombres sin hijos/as</p> <p>13.- Una pareja de hombre y mujer con uno o más hijos/as</p> <p>14.- Una pareja de mujeres con uno o más hijos/as</p> <p>15.- Una pareja de hombres con uno o más hijos/as</p> <p>19.- Se debe favorecer la adopción en parejas heterosexuales antes que en parejas homosexuales</p> <p>22.- Se debe favorecer la adopción en parejas homosexuales antes que en parejas heterosexuales</p> <p>24.- No creo que se deba favorecer a unas personas frente a otras en lo relativo a la adopción.</p>
1. 2	Homofobia afectiva	<p>2.- Si un hombre y una mujer muestran su afectividad en público....</p> <p>€ Me parece mal, no deberían hacerlo.</p> <p>€ No me gusta verlo.</p> <p>3.- Si dos mujeres muestran su afectividad en público....</p> <p>€ Me parece mal, no deberían hacerlo.</p> <p>€ No me gusta verlo.</p> <p>4.- Si dos varones muestran su afectividad en público....</p> <p>€ Me parece mal, no deberían hacerlo.</p> <p>€ No me gusta verlo.</p>
1. 3	Homofobia conductual	<p>Refiriéndonos a la orientación sexual y a la identidad de género he realizado o utilizado:</p> <p>25.- Agresiones físicas (tirar cosas, golpes, empujones...)</p> <p>26.- Amenazas</p> <p>27.- Insultos: maricón, bollera, travelo...</p> <p>28.- Burlas, chistes, imitaciones, gestos..., frente a alguien</p> <p>29.- Comentarios negativos o rumores de alguien</p> <p>30.- Ignorar, no dejar participar, aislar...</p> <p>31.- Invisibilizar</p> <p>32.- Acoso laboral (Mobbing)</p>
1. 4	Homofobia liberal	<p>2.- Si un hombre y una mujer muestran su afectividad en público....</p> <p>€ Me da igual que lo hagan pero no en público.</p> <p>3.- Si dos mujeres muestran su afectividad en público....</p> <p>€ Me da igual que lo hagan pero no en público.</p> <p>4.- Si dos varones muestran su afectividad en público....</p> <p>Me da igual que lo hagan pero no en público.</p>
1. 5	Normalización de la homofobia	<p>52.- Las personas homosexuales poseen actualmente los mismos derechos que las personas heterosexuales.</p>

		<p>53.-Expresiones como “maricón” o “marimacho” son maneras de hablar, no un insulto.</p> <p>54.- Antes las personas LGBT estaban discriminadas, ahora ya no.</p> <p>55.- En ocasiones, las agresiones a las personas homosexuales están justificadas por la conducta provocadora y exhibicionista que éstas adoptan.</p>
1. 6	Contagio del estigma	<p>48.- Sí trabajo en un centro y un compañero me dice que es gay, no me gustaría tener una relación demasiado íntima con él porque los otros/as compañeros/as podrían pensar que yo también soy homosexual.</p> <p>49.- Sí defiendes a una persona homosexual de un insulto, es probable que otras personas puedan pensar que eres homosexual.</p> <p>50.- Salir con personas homosexuales facilita que otras personas piensen que eres homosexual.</p> <p>56.- Sí trabajo en un centro y una compañera me dice que es lesbianas, no me gustaría tener una relación demasiado íntima con ella porque los otros/as compañeros/as podrían pensar que yo también soy homosexual.</p>
2. 1	El futuro profesorado de ES desconoce la existencia de homofobia en los centros de enseñanza.	63.- ¿Considera que, en general, existe homofobia en los centros de enseñanza?
2. 2	El futuro profesorado de ES considera que la educación en diversidad afectivo-sexual no debe tratarse en los centros de enseñanza.	<p>57.- ¿Considera que se deben introducir contenidos relacionados con la diversidad afectivo-sexual en los centros de enseñanza?</p> <p>58.- ¿A partir de que edades consideraría apropiado que se tratasen estos temas?</p>
2. 3	El futuro profesorado de ES considera que la formación en diversidad afectivo-sexual no interesa al alumnado.	64.- ¿Considera que la diversidad afectivo-sexual es un asunto que interesa al alumnado?
2. 4	El futuro profesorado de ES no muestra interés por recibir formación en atención a la diversidad afectivo-sexual.	68.- ¿Tendría interés en recibir formación vinculada con esta temática?
2. 5	El futuro profesorado de ES no muestra una actitud positiva ante los problemas derivados de la homofobia en los centros de enseñanza.	<p>59.- Sí un/a alumno/a le contara sus dudas sobre su orientación sexual...</p> <p>60.- Sí una alumna le contara que ha recibido una agresión homófoba por parte de otros compañeros...</p> <p>61.- Sí un alumno le dice que recibe insultos desde que va con su novio de la mano en los recreo...</p>
3. 1	El futuro profesorado de ES desconoce la normativa educativa en los aspectos relacionados con la atención a la diversidad afectivo-sexual.	<p>51.- Luchar contra la homofobia en los centros educativos es una labor de los docentes homosexuales que son los que se encuentran implicados.</p> <p>70.- ¿La LOE establece la obligación de trabajar la diversidad afectivo-sexual en los centros de enseñanza a lo largo de las diferentes etapas educativas?</p>
3. 2	El futuro profesorado de ES desconoce conceptos básicos en relación a la diversidad afectivo-sexual.	<p>44.- ¿Qué % de familias heterosexuales estima que hay entre el alumnado de Ed. Secundaria?</p> <p>45.- ¿Qué % de familias homoparentales estima que hay entre el alumnado de Ed. Secundaria?</p>

		<p>46.- ¿Considera que la orientación sexual es algo definitivo en la vida de una persona?</p> <p>62.- ¿Qué relación considera que hay entre el sexismo y la homofobia?</p> <p>79.- ¿Conoce a personas Lesbianas, Gays, Bisexuales, Transgénero transexuales?</p>
3. 3	El futuro profesorado de ES desconoce los porcentajes de alumnado LGBT en los centros de enseñanza.	<p>En un aula, qué porcentaje de alumnado cree que hay con las siguientes características...</p> <p>33.- Lesbianas</p> <p>34.- Bisexuales</p> <p>35.- Gays</p> <p>36.- Transexuales</p> <p>41.- Heterosexuales</p>
3. 4	El futuro profesorado de ES desconoce los porcentajes de familias LGBT en los centros de enseñanza.	45.- ¿Qué % de familias homoparentales estima que hay entre el alumnado de Ed. Secundaria?
4	Existen diferencias en los niveles de homofobia del futuro profesorado de ES en función del tipo de centro en el que cursaron la educación preuniversitaria	91.- ¿En que tipo de centro cursó la enseñanza obligatoria (Ed. Primaria y ESO)?
5	Existen diferencias en los niveles de homofobia del futuro profesorado de ES en función de la creencia religiosa que posea	<p>76.- Su religión es:</p> <p>77.- ¿Se considera practicante de esta religión?</p>
6	Existen diferencias en los niveles de homofobia del futuro profesorado de ES en función del tipo de ideología política que posea	90.- ¿Cuál es su ideología política? Sitúese en este continuo que va de la extrema izquierda (1) a la extrema derecha (5)
7	Existen diferencias en los niveles de homofobia del futuro profesorado de ES en función del sexo	73.- Su sexo es...
8	Existen diferencias en los niveles de homofobia del futuro profesorado de ES en función de la edad	74.- Su edad es...
9	Existen diferencias en los niveles de homofobia del futuro profesorado de ES en función de la especialidad del MFPS que están cursando	72.- Su titulación universitaria es...
10	Existen diferencias en los niveles de homofobia del futuro profesorado de ES en función de su ciudad de nacimiento	75.- Su lugar de nacimiento es...
11 .1	Existen mayores niveles de homofobia cognitiva hacia las	6.- ¿Le parece bien que se incluyan las técnicas de reproducción asistida para parejas de hombres gays en la

	parejas de hombres que hacia las parejas de mujeres	Seguridad Social?
11 .2	Existen mayores niveles de homofobia afectiva hacia las parejas de hombres que hacia las parejas de mujeres.	4.- Si dos varones muestran su afectividad en público....
12	Existen actitudes heterosexistas en el futuro profesorado de ES	47.- En general, cuando habla con otras personas, ¿Da por supuesto que son heterosexuales?
13 .1	El futuro profesorado de ES no recibe formación en su carrera universitaria para atender a la diversidad afectivo-sexual	66.- ¿Ha recibido algún tipo de formación en atención a la diversidad afectivo-sexual en los centros educativos?
13 .2	El futuro profesorado de ES no recibe formación en el MFPS para atender a la diversidad afectivo-sexual.	66.- ¿Ha recibido algún tipo de formación en atención a la diversidad afectivo-sexual en los centros educativos?
13 .3	El futuro profesorado de ES recibe comentarios negativos por parte de sus docentes para atender a la diversidad afectivo-sexual en su carrera universitaria.	67.- ¿Ha recibido algún comentario negativo por parte de sus docentes respecto a la diversidad afectivo-sexual?
13 .4	El futuro profesorado de ES recibe comentarios negativos por parte de sus docentes para atender a la diversidad afectivo-sexual en el MFPS.	67.- ¿Ha recibido algún comentario negativo por parte de sus docentes respecto a la diversidad afectivo-sexual?
14 .1	El futuro profesorado de ES tiene interés en recibir formación específica en atención a la diversidad afectivo-sexual.	68.- ¿Tendría interés en recibir formación vinculada con esta temática?
14 .2	El futuro profesorado de ES considera pertinente recibir formación específica en atención a la diversidad afectivo-sexual.	69.- ¿Considera pertinente que el profesorado de secundaria recibiera formación específica relacionada con la atención a la diversidad afectivo-sexual?
14 .3	El futuro profesorado de ES considera la homofobia como un aspecto sobre el que debería estar formado.	71.- En relación con la atención a la diversidad, marque con una cruz los aspectos en los que considera que debería estar formado...

Tabla 11. *Ítems redactados para la evaluación de los diferentes aspectos relacionados con el objeto de estudio.*

Hemos descrito a lo largo de este apartado los pasos seguidos en la presente investigación hasta llegar al momento de administración del cuestionario a la muestra de sujetos seleccionada para ello. Así, hemos comenzado con el origen del estudio y la concreción del mismo a través de la delimitación del problema, posteriormente hemos establecido los

objetivos y las hipótesis a las que tratará de responder la presente investigación, las variables sobre las que buscará relaciones y el método empleado para poder contrastar las hipótesis planeadas.

A continuación, en el siguiente bloque, se expondrán los resultados obtenidos y las conclusiones que de estos resultados se pueden extraer.

BLOQUE III

RESULTADOS

En este apartado presentaremos los resultados obtenidos en la investigación que hemos realizado. Expondremos los resultados hallados para cada hipótesis uno a uno, empleando los estadísticos correspondientes en cada caso que nos ayuden a resumir los aspectos relevantes, teniendo en cuenta que la justificación del empleo de estos estadísticos se fundamenta en la necesidad de realizar un contraste de hipótesis, entendiendo por tal el proceso que permite determinar la validez de las hipótesis planteadas en un primer momento (Arnal, Rincón y Latorre, 1994; León y Montero, 1997).

En concreto, para realizar el contraste de hipótesis hemos empleado los siguientes estadísticos:

- Las medidas de tendencia central de la media, la mediana y la moda.
- La **prueba Chi-Cuadrado** en sus dos versiones:
 - La **primera versión** de la prueba tiene la finalidad de comprobar si los sujetos tienden a situarse de forma equitativa en las diferentes categorías de la variable. Esta prueba es necesaria para conocer si alguna categoría destaca respecto al resto, es decir, si hay una mayor proporción de sujetos que lo esperado.
 - La **segunda versión**, como estadístico resumen de una tabla de contingencia, es útil para comprobar la relación entre las categorías de dos variables distintas, es decir, si los sujetos tienden a valorar la misma categoría en ambas variables

Con estas dos versiones la prueba Chi-Cuadrado nos indica si esas diferencias que hemos encontrado en la situación de los sujetos en las distintas categorías es estadísticamente significativa. Para que esto ocurra, la Significatividad estadística (Sig. asintót.) debe ser **inferior a 0,05**. Cuando eso ocurre quiere decir que existen diferencias significativas entre las distintas categorías de la variable.

- La **tabla de contingencia** se utilizó para comprobar las diferencias en las respuestas dadas

a las variables categóricas o nominales. Esta tabla, en combinación con la prueba Chi-Cuadrado, equivale a estudiar la relación entre las respuestas de los sujetos en ambas variables. Así, la tabla refleja esas valoraciones de los encuestados y la prueba de Chi-Cuadrado indica si ambas están relacionadas.

- La prueba de **Kruskal-Wallis** se ha empleado cuando la variable dependiente a contrastar es ordinal. En este caso se estudian, en lugar de las frecuencias de Chi-Cuadrado, los rangos. Estos rangos ordenan a los sujetos de cada tipo dentro de una misma categoría en función de su mayor o menor relación con la variable dependiente estudiada.

Pasamos, por lo tanto, al análisis de los resultados.

1. HIPÓTESIS PRIMERA

La primera de las hipótesis que planteamos fue si **el futuro profesorado de ES manifiesta actitudes homófobas**. A este respecto, la hipótesis primera se dividía en las siguientes seis sub-hipótesis:

- 1.1. El futuro profesorado de ES manifiesta homofobia cognitiva
- 1.2. El futuro profesorado de ES manifiesta homofobia afectiva.
- 1.3. El futuro profesorado de ES manifiesta homofobia conductual.
- 1.4. El futuro profesorado de ES manifiesta homofobia liberal.
- 1.5. El futuro profesorado de ES percibe de una manera normalizada las situaciones de homofobia.
- 1.6. El futuro profesorado de ES manifiesta temor a tratar cuestiones relacionadas con la homofobia en el aula por el posible contagio del estigma.

Para la hipótesis 1.1, la referida a la posible homofobia cognitiva del futuro profesorado, establecimos que la misma se valoraría a través de las respuestas que dieran los encuestados a los ítems 1, 5, 6, 7, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 18 y 19.

En relación al primero de los ítems, el referido al **derecho al matrimonio** para personas del mismo sexo, los resultados de la evaluación realizada vienen a señalar que el **80,4%** de los

encuestado está **a favor** de que las personas homosexuales tengan este derecho, frente al **15%** de los encuestados que considera que está bien que tengan ese derecho pero que **no se debería llamar matrimonio** a este tipo de uniones y el **3,3%** de la muestra que considera **incorrecto** que las personas del mismo sexo tengan este derecho (ver figura 12).

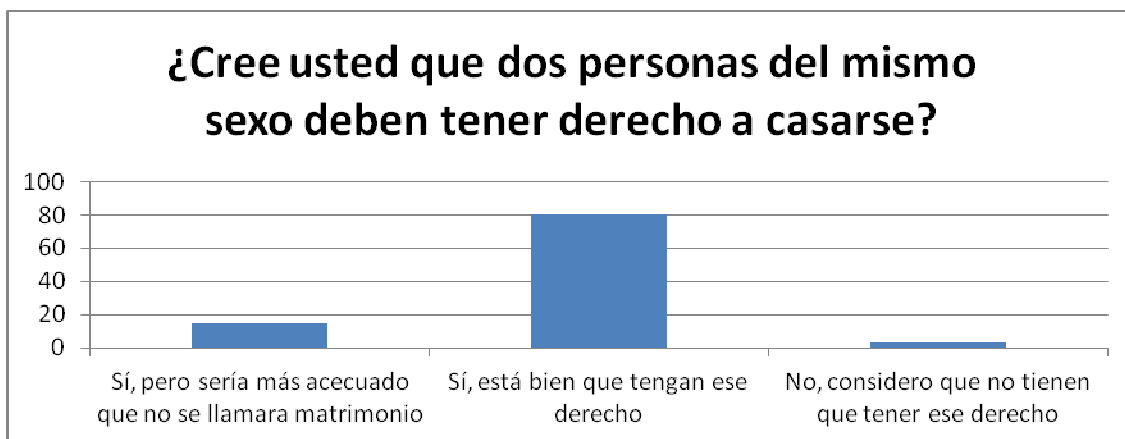


Figura 12.- *Respuestas a la pregunta ¿Cree usted que dos personas del mismo sexo deben tener derecho a casarse?*

Otros ítems que valoraba la homofobia cognitiva de los futuros docentes eran los ítems 5, 6 y 7 en los que se preguntaba por el hecho de que se incluyan, dentro de la seguridad social, **técnicas de reproducción asistida** para parejas de dos mujeres lesbianas (ítem 5), dos hombres gays (ítem 6) y un hombre y una mujer (ítem 7).

Los resultados encontrados al respecto del ítem 5 nos permiten afirmar que el **64%** de los encuestados se muestra **a favor** de que las **mujeres lesbianas** tengan este derecho, frente al **21%** de los encuestado que considera que **no deberían tener este derecho** y el **14,5%** que **no sabe** si deberían o no deberían tener este derecho (ver figura 13).

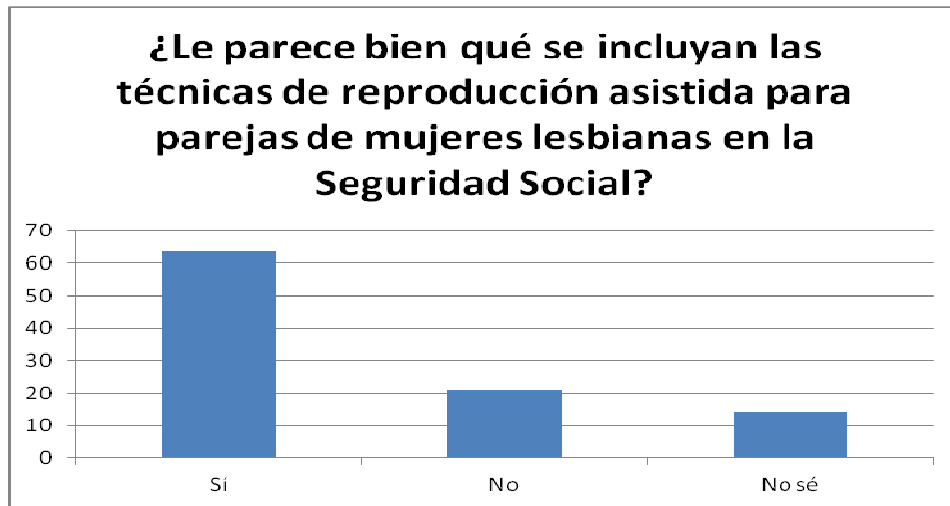


Figura 13.- *Respuestas a la pregunta ¿Le parece bien que se incluyan técnicas de reproducción asistida para parejas de mujeres lesbianas en la Seguridad Social?*

Los resultados en relación al ítem 6 difieren con respecto al ítem 5, así, el **56,1%** de los encuestado se muestra **a favor** de que se incluyan técnicas de reproducción asistida para parejas de **hombres gays** a través de la seguridad social, frente al **22,4%** de los encuestado que dice estar **en contra** de esta medida y el **20,6%** que **no sabe o no contesta** a este respecto (ver figura 14).



Figura 14.- *Respuestas a la pregunta ¿Le parece bien que se incluyan técnicas de reproducción asistida para parejas de hombres gays en la Seguridad Social?*

Por su parte las respuestas al ítem 7, **varían** con respecto a las respuestas a los ítems 5 y 6. Así, el **76,2%** de los encuestados dice estar **a favor** de que se incluyan técnicas de reproducción asistida para parejas **heterosexuales** en la seguridad social (ver figura 15), frente al 64% de las personas que estaban a favor de que este derecho lo tuvieran las parejas de mujeres lesbianas y el 56,1% que estaba a favor de que las parejas de hombres gays tuvieran este derecho.

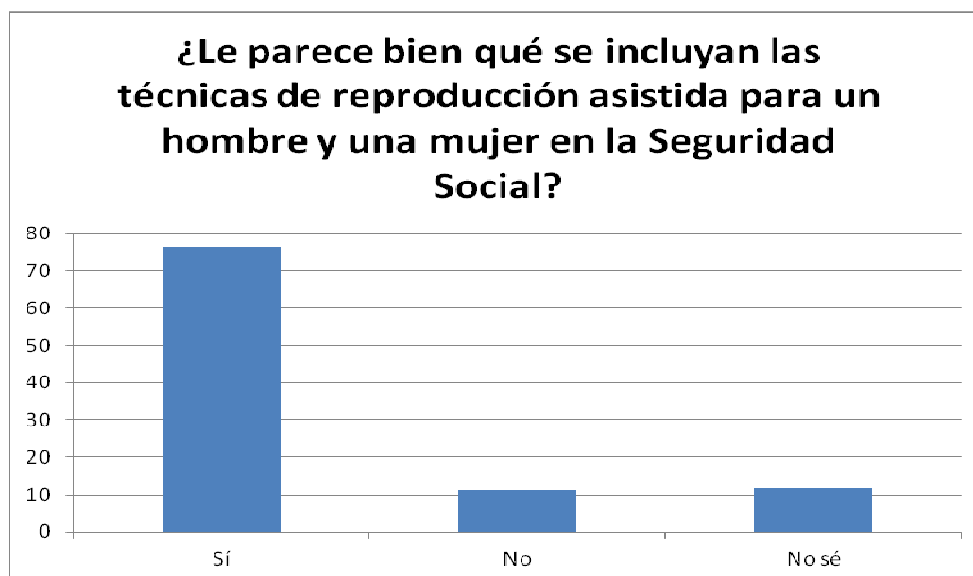


Figura 15.- *Respuestas a la pregunta ¿Le parece bien que se incluyan técnicas de reproducción asistida para parejas de un hombre y una mujer en la Seguridad Social?*

Otros ítems que también valoraban homofobia cognitiva eran los ítems 8, 9, 10, 13, 14 y 15 referidos todos ellos al **concepto de familia** y al tipo de uniones que podían ser consideradas familias por los encuestados (ver figura 16).

Los resultados en relación a los ítems 8, 9 y 10 concretan que el **87,9%** de los futuros docentes evaluados considera que una **pareja de un hombre y una mujer sin hijos** son una familia, frente al **75,9%** de los encuestados que considera que una **pareja de mujeres sin hijos** es una familia y el **75,8%** que considera que una **pareja de hombres sin hijos** es una familia. Mientras que los resultados en relación a los ítems 13, 14 y 15 nos permiten afirmar que el **99,1%** de los encuestados considera que una **pareja de hombre y mujer con uno o más hijos** es una familia, el **87,8%** considera que una **pareja de mujeres con uno o más hijos** es una familia y el **86,9%** que considera que una **pareja de hombres con uno o más hijos** es una pareja.

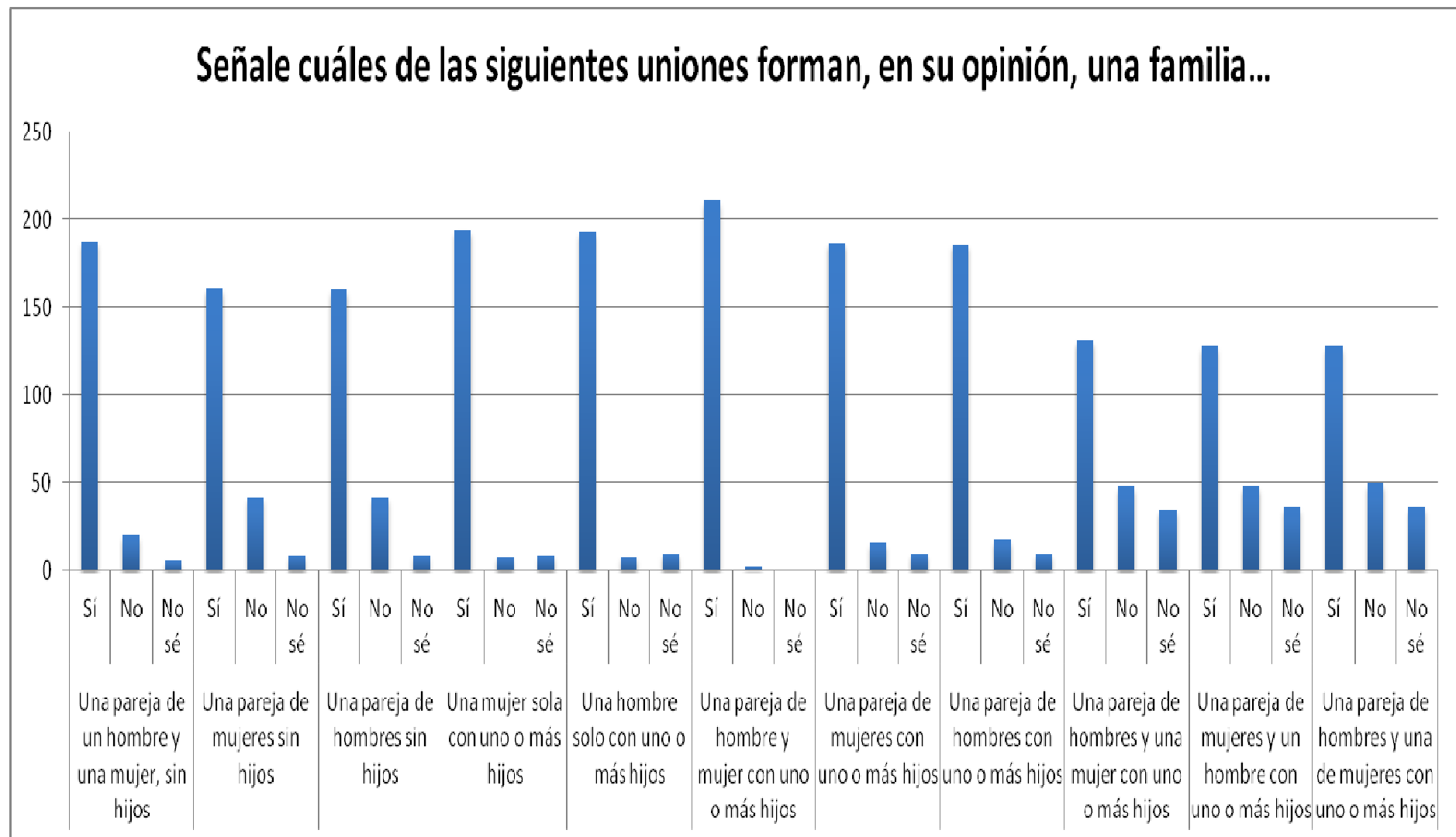


Figura 16.- Respuestas a la pregunta ¿Cuál o cuáles de estas uniones forman en su opinión una familia?

El último conjunto de ítems que medían la homofobia cognitiva eran los ítems 19, 22 y 24 que valoraban la opinión de los encuestados en relación al **derecho a la adopción** (ver figura 17).

En el ítem 19, ante la pregunta sobre si se debe **favorecer la adopción en parejas heterosexuales** frente a las parejas homosexuales, el **70,4%** de los encuestados se mostró **en contra** de esta afirmación frente al 23,9% que se mostró a favor y el 5,6% de los encuestados que no supo definir su opinión a este respecto. Mientras que en el ítem 22, el 96,2% de los encuestados se mostró en contra de que se debiera favorecer la adopción en parejas homosexuales frente a las parejas de personas heterosexuales.

En relación al ítem 24, el **72%** de los encuestados se mostró partidario de que **no se favorezca a unas personas frente a otras en lo relativo a la adopción** frente al 17,1% de los encuestados que considera que se debe favorecer a unas personas frente a otras en lo relativo a la adopción y el 10,9% de los encuestados que afirmó no saber que respuesta dar ante esta pregunta.

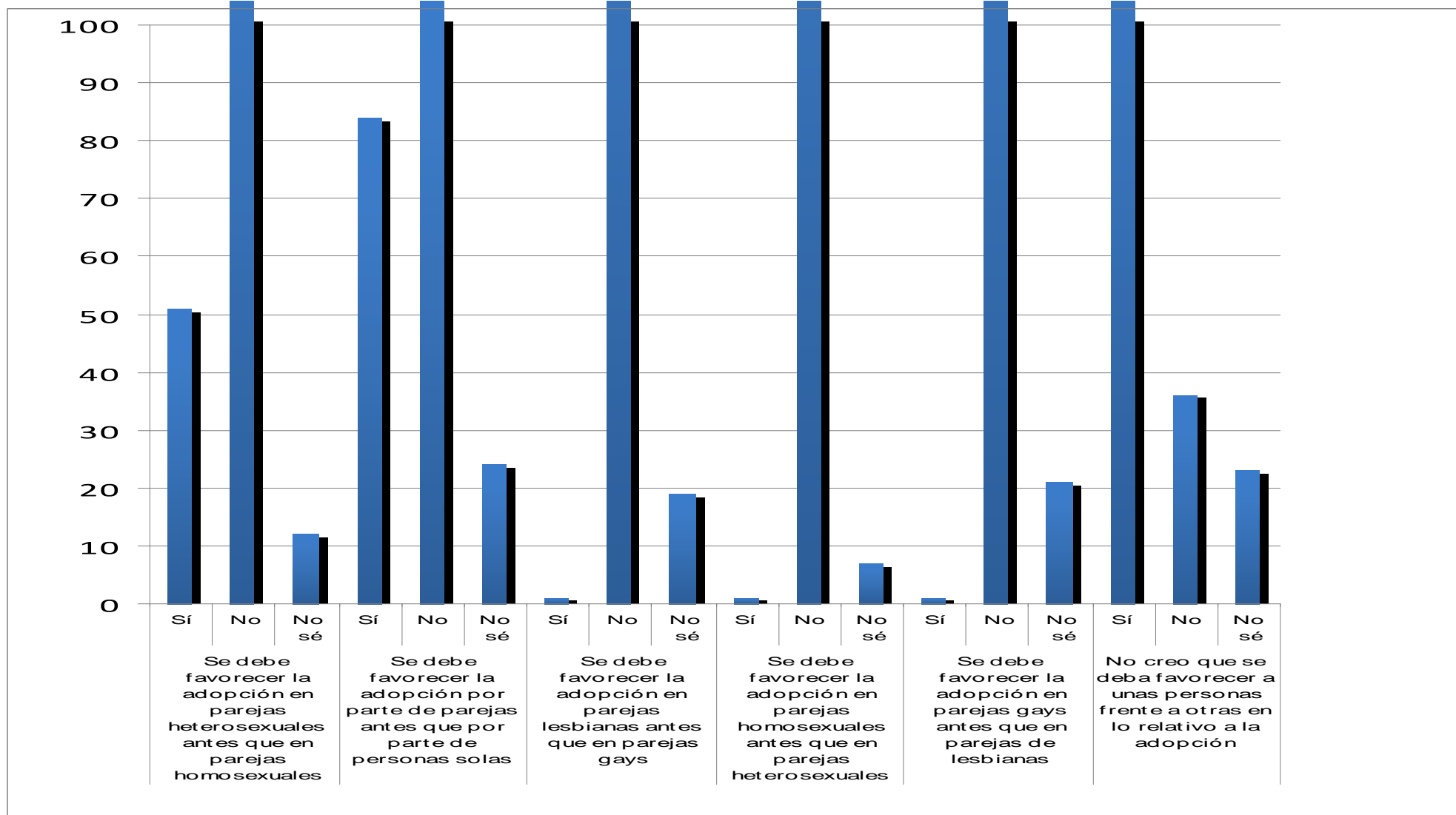


Figura 17.- Respuestas a la preguntas sobre el derecho a la adopción en función de la orientación sexual de la persona que adopción.

Teniendo en cuenta estos resultados, **en función de la prueba Chi-Cuadrado, el futuro profesorado, en su mayoría, no manifiesta homofobia cognitiva**, existiendo un porcentaje **significativamente mayor de futuros docentes que responde de una manera no homófoba**, frente a los docentes que responden de una manera homófoba en todos los ítems empleados para evaluar la homofobia cognitiva (Sig. asintót. 0,00).

Con respecto a **la hipótesis 1.2, la referida a la posible homofobia afectiva** del futuro profesorado, establecimos que la misma se valoraría a través de las respuestas que dieran los encuestados a los ítems 2, 3 y 4 en los que se valoraba su opinión en relación a las muestras de afectividad en público.

Así, en relación al ítem 2, en el que se preguntaba a los futuros docentes sobre cómo les afectaba la visión de una **pareja heterosexual mostrando su afectividad en público**, el 51,9% decía que le daba igual y el 38,3% que le parecía bien, frente al **3,3%** de los encuestados que **no le parecía bien** y el **6,5%** que consideraba que estaba bien que lo hicieran pero **no en público**. A este respecto, es importante señalar que **ninguno** de los encuestados manifestó que **no le gustara ver** estas muestras afectivas (ver figura 18).



Figura 18.- *Respuestas a la pregunta ¿Qué le parece que un hombre y una mujer muestren su afectividad en público?*

Por su parte, en relación al ítem 3, el 51,4% de los encuestados dijo que le daba igual que dos mujeres mostraran su afectividad en público frente al 35% de los encuestados que le parecía bien, el **6,5%** que le parecía bien que lo hicieran, pero **no en público**, el **5,1%** que **no le**

gustaba verlo y el **1,9%** que le parecía mal que lo hicieran, que **no deberían hacerlo** (ver figura 19).



Figura 19.- *Respuestas a la pregunta ¿Qué le parece que dos mujeres muestren su afectividad en público?*

Por su parte, en relación al ítem 4, el 48,1% de los encuestados dijo que le daba igual que dos hombres mostraran su afectividad en público frente al 33,6% de los encuestados que le parecía bien, el 6,1% que le parecía bien que lo hicieran, pero **no en público**, el 8,4% que **no le gustaba verlo** y el 3,7% que le parecía mal que lo hicieran, que no deberían hacerlo (ver figura 20).



Figura 20.- *Respuestas a la pregunta ¿Qué le parece que dos varones muestren su afectividad en público?*

Teniendo en cuenta estos resultados, **en función de la prueba Chi-Cuadrado, el futuro profesorado, en su mayoría, no manifiesta homofobia afectiva, existiendo un porcentaje significativamente mayor de futuros docentes que responde de una manera no homófoba** frente los que responden de una manera homófoba en todos los ítems empleados para evaluar la homofobia afectiva (Sig. asintót. 0,00).

Con respecto a **la hipótesis 1.3, la referida a la posible homofobia conductual** del futuro profesorado, establecimos que la misma se valoraría a través de las respuestas que dieran los encuestados a los ítems 25 al 32 (ver figuras 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27y 28).

Así, en relación a los resultados encontrados en el ítem 25, podemos afirmar que el 96,2% de los encuestados dice no haber agredido físicamente a alguien por cuestiones relacionadas con la identidad o la orientación sexual, frente al **3,8%** que afirma **haber agredido** a alguien por estas cuestiones. Similares resultados encontramos en las respuestas dadas al ítem 26 en el que el 98,1% de los encuestado dice no haber **amenazado** a alguien por cuestiones relacionadas con la identidad o la orientación sexual frente al **1,9%** que afirma si haberlo hecho.

En el ítem 27, el 91% de los encuestados dice no haber insultado a alguien por estas cuestiones frente al **9%** que afirma haber **agredido verbalmente** a alguien por cuestiones relacionadas con la identidad o la orientación sexual. En el ítem 28, el 85,3% de los encuestados afirma no haberse burlado de alguien por estas cuestiones frente al **14,7%** que afirma haberse **burlado** de alguien por cuestiones referidas a su identidad u orientación sexual. En el ítem 29, el 85,3% de los encuestados dice no haber realizado **comentarios negativos** en relación a la orientación o identidad sexual de alguien frente al **14,7%** que afirma haberlo hecho. En el ítem 30, el 94,8% de los encuestados dice no haber ignorado o **no dejado participar** a alguien por cuestiones relacionadas con su orientación o identidad sexual, frente al **5,2%** que afirma sí haberlo hecho. Por último, en relación al ítem 31, el 96,2% de los encuestados dice no haber **invisibilizado** a alguien por aspectos relacionados con su identidad u orientación sexual, frente al **3,8%** que sí afirma haberlo hecho.

Y, para finalizar con los resultados relacionados con la homofobia conductual, tenemos que apuntar que los resultados en relación al ítem 32 nos permiten afirmar que el 99,5% de los

encuestados dice no haber **acosado** a otra persona por cuestiones relacionadas con su orientación o su identidad sexual, frente al **0,5%** que afirma si haberlo hecho.

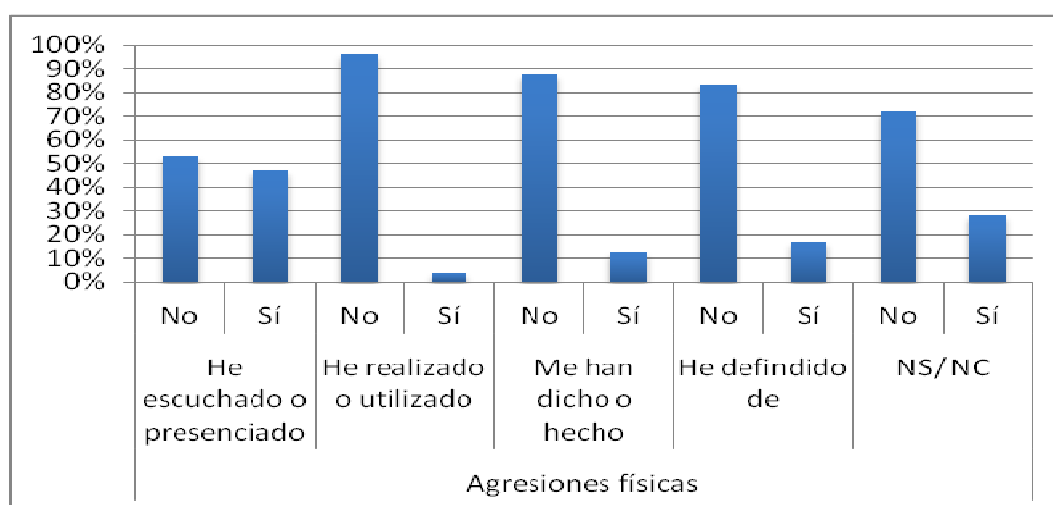


Figura 21.- Respuestas a la pregunta *¿Ha presenciado, realizado, recibido o defendido a alguien de alguna agresión física por cuestiones relacionadas con la orientación sexual y la identidad de género?*

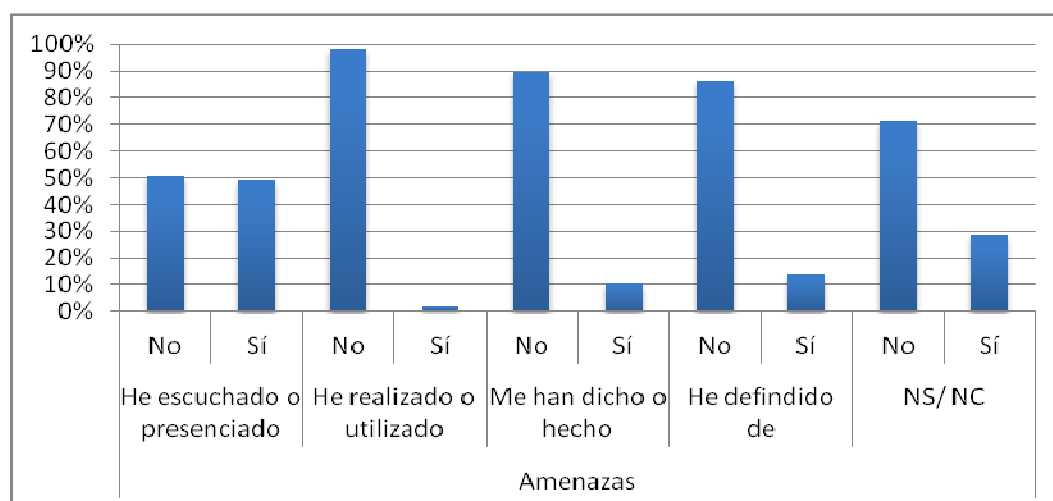


Figura 22.- Respuestas a la pregunta *¿Ha presenciado, realizado, recibido o defendido a alguien de alguna amenaza por cuestiones relacionadas con la orientación sexual y la identidad de género?*

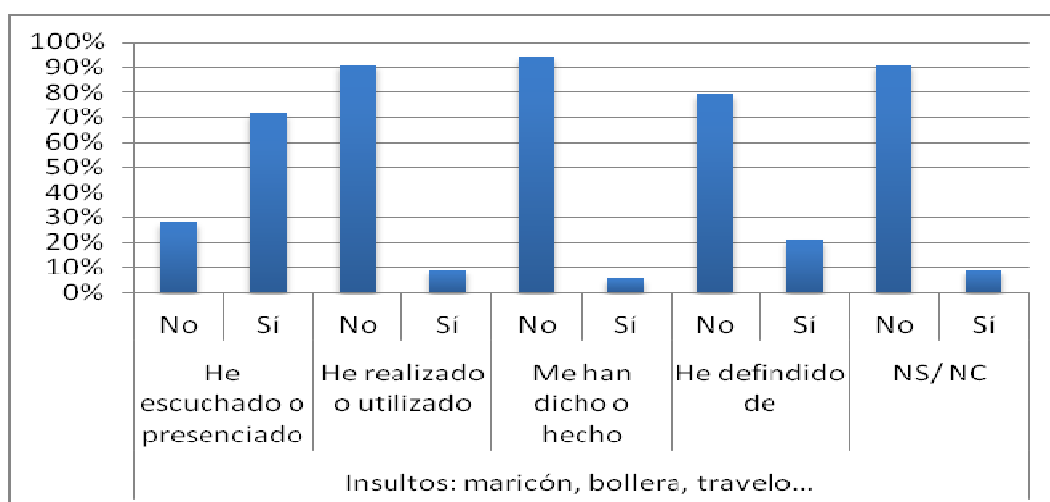


Figura 23.- Respuestas a la pregunta *¿Ha presenciado, realizado, recibido o defendido a alguien de algún insulto por cuestiones relacionadas con la orientación sexual y la identidad de género?*

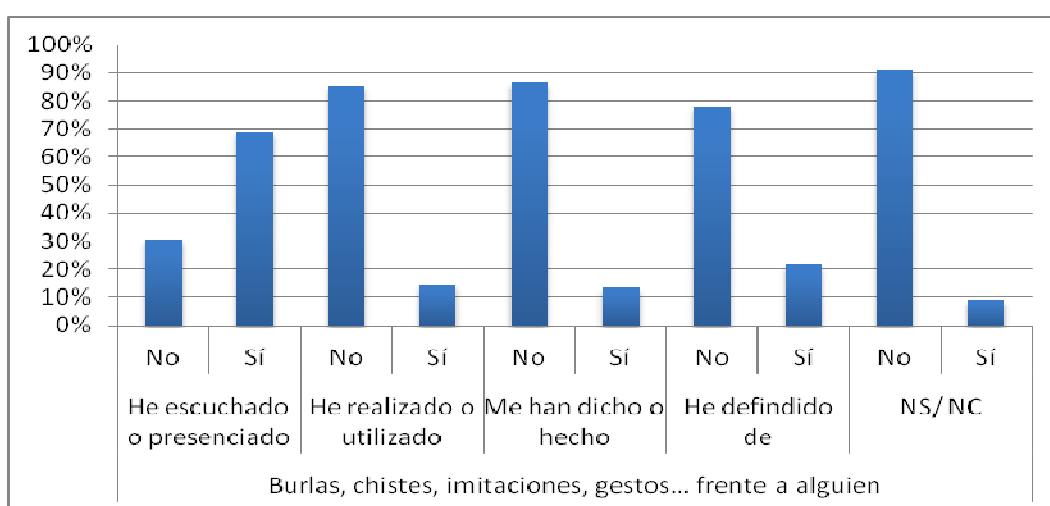


Figura 24.- Respuestas a la pregunta *¿Ha presenciado, realizado, recibido o defendido a alguien de alguna burla o chiste por cuestiones relacionadas con la orientación sexual y la identidad de género?*

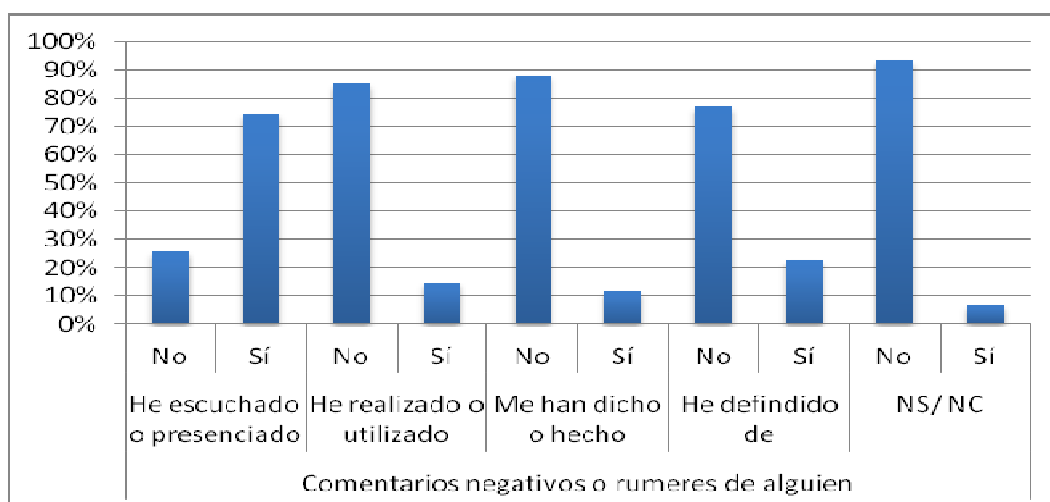


Figura 25.- Respuestas a la pregunta *¿Ha presenciado, realizado, recibido o defendido a alguien de algún comentario negativo por cuestiones relacionadas con la orientación sexual y la identidad de género?*



Figura 26.- Respuestas a la pregunta *¿Ha presenciado, realizado, recibido o defendido a alguien de conductas de rechazo por cuestiones relacionadas con la orientación sexual y la identidad de género?*

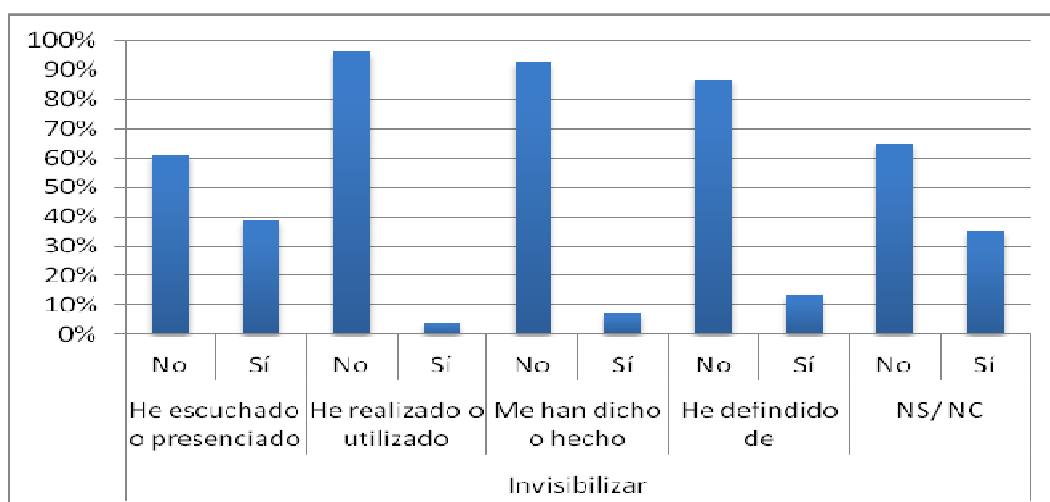


Figura 27.- Respuestas a la pregunta *¿Ha presenciado, realizado, recibido o defendido a alguien de la invisibilización por cuestiones relacionadas con la orientación sexual y la identidad de género?*

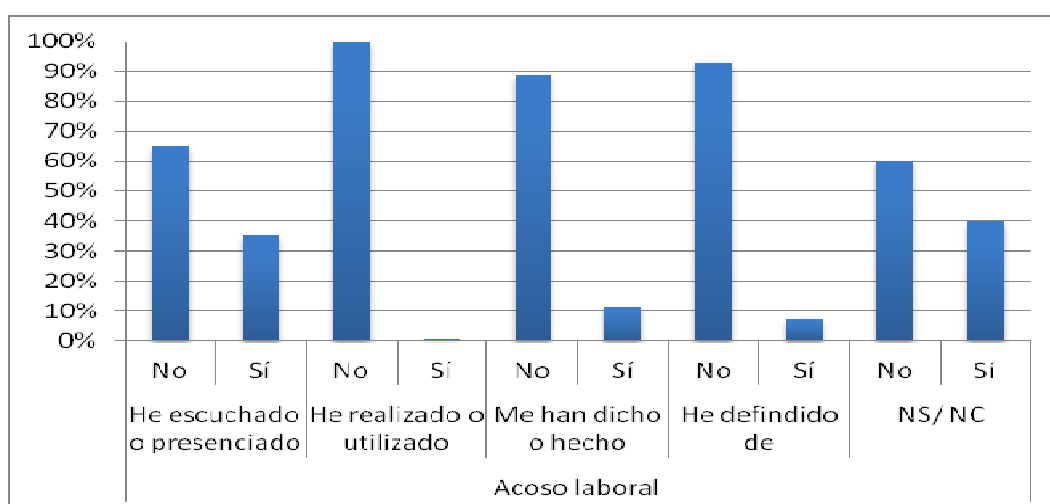


Figura 28.- Respuestas a la pregunta *¿Ha presenciado, realizado, recibido o defendido a alguien del acoso laboral por cuestiones relacionadas con la orientación sexual y la identidad de género?*

Teniendo en cuenta estos resultados, **en función de la prueba Chi-Cuadrado, el futuro profesorado, en su mayoría, no manifiesta homofobia conductual**, existiendo un **porcentaje significativamente mayor de futuros docentes que responde de una manera no homófoba**, frente a los docentes que responden de una manera homófoba en todos los ítems empleados para evaluar la homofobia conductual (Sig. asintót. 0,00).

Con respecto a **la hipótesis 1.4, referida a la posible homofobia liberal** del futuro profesorado, establecimos que la misma se valoraría a través de las respuestas que dieran los encuestados a los ítems 2, 3 y 4.

Así, en relación estos ítems, frente a la pregunta referida a la valoración del hecho de que un hombre y una mujer (ítem 2), dos mujeres (ítem 3) ó 2 hombres (ítem 4) muestren su afectividad en público, el **6,5%** de los encuestados consideraba que le daba igual que una pareja de **hombre y mujer** mostrara su afectividad pero que no lo hiciera en público, frente al **6,5%** que valoraba de igual manera que una **pareja de lesbianas** mostrara su afectividad en público y frente al **6,1%** que valoraban con la misma respuesta el hecho de que **dos hombres** mostraran su afectividad en público.

Así, teniendo en cuenta estos resultados, **en función de la prueba Chi-Cuadrado, el futuro profesorado no manifiesta homofobia liberal**, existiendo un porcentaje significativamente mayor de futuros docentes que responde de una manera no homófoba, frente a los docentes que responden de una manera homófoba en todos los ítems evaluados (Sig. asintót. 0,00).

Con respecto a **la hipótesis 1.5, la referida a la posible normalización de la homofobia** del futuro profesorado, establecimos que la misma se valoraría a través de las respuestas que dieran los encuestados a los ítems 52, 53, 54 y 55.

Así, en relación al ítem 52, el 34,6% de los encuestados no se muestra nada de acuerdo con la afirmación de que actualmente las personas homosexuales tengan los **mismos derechos** que las personas heterosexuales, frente al **31,3%** de los encuestados que se muestra **de acuerdo** con esta afirmación, el **18,3%** que se muestra **bastante de acuerdo** y el **15,9%** que se muestra **muy de acuerdo** (ver figura 29).

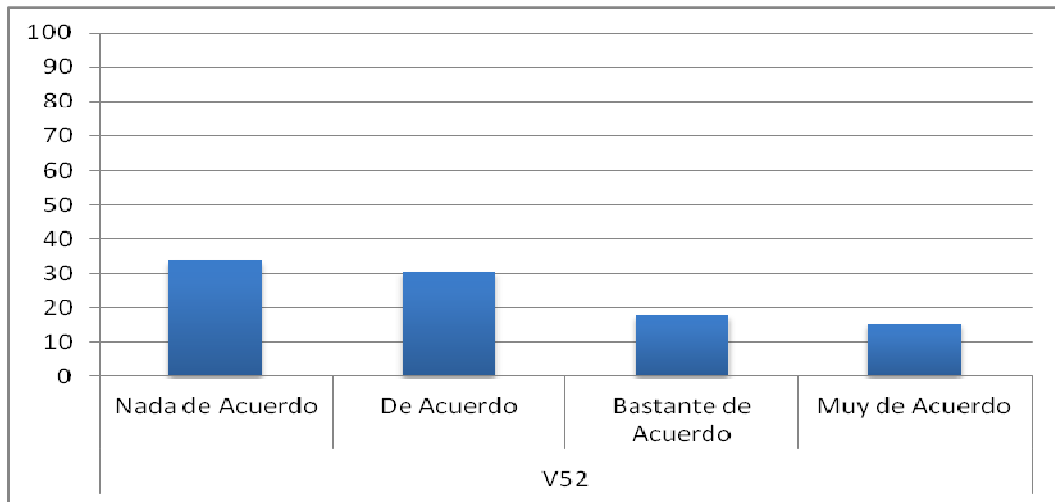


Figura 29.- Grado de acuerdo con respecto a la afirmación: “Actualmente las personas homosexuales tienen los mismos derechos que las personas heterosexuales”.

Por su parte, en relación al ítem 53, ante la afirmación de que expresiones como “maricón” o “marimacho” son solo **maneras de hablar** y no un insulto, el 71,4% de los encuestados se muestra nada de acuerdo con esta afirmación, frente al **17,6%** de los encuestados que se muestra **de acuerdo**, el **5,7%** que se muestra **bastante de acuerdo** y el **5,2%** que se muestra **muy de acuerdo** con esta afirmación (ver figura 30).

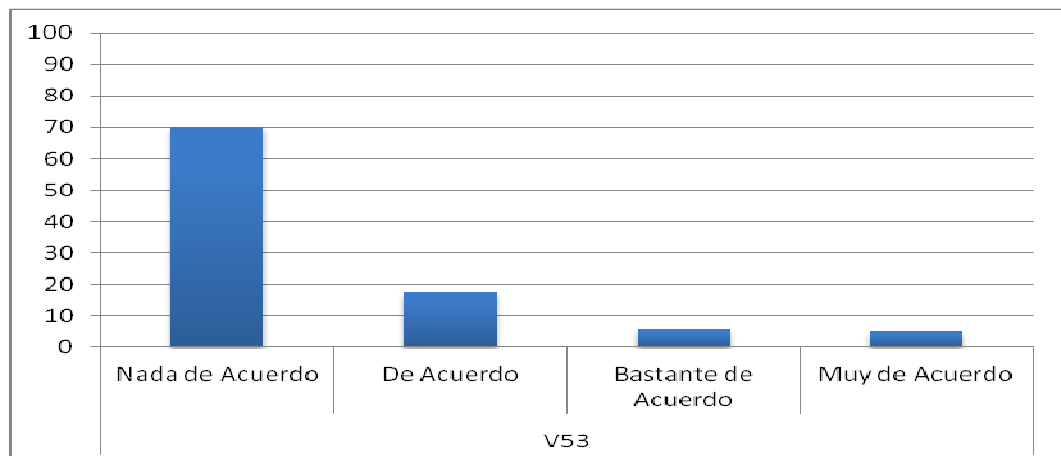


Figura 30.- Grado de acuerdo con respecto a la afirmación: “Expresiones como maricón o marimacho son solo una manera de hablar y no un insulto”.

Para finalizar, en lo relativo a la hipótesis 1.4 referida a la **normalización de la homofobia**, en relación al último de los ítems que la valoraba, el ítem 54, podemos decir que ante la afirmación de que antes las personas LGBT estaban **discriminadas** pero **ahora no**, el 60,5%

de los futuros docentes se muestra de nada de acuerdo, frente al **29,5%** de los futuros docentes que se muestra **de acuerdo** con esta afirmación, el **9%** que se muestra **bastante de acuerdo** y el **1%** que se muestra **muy de acuerdo** (ver figura 31).

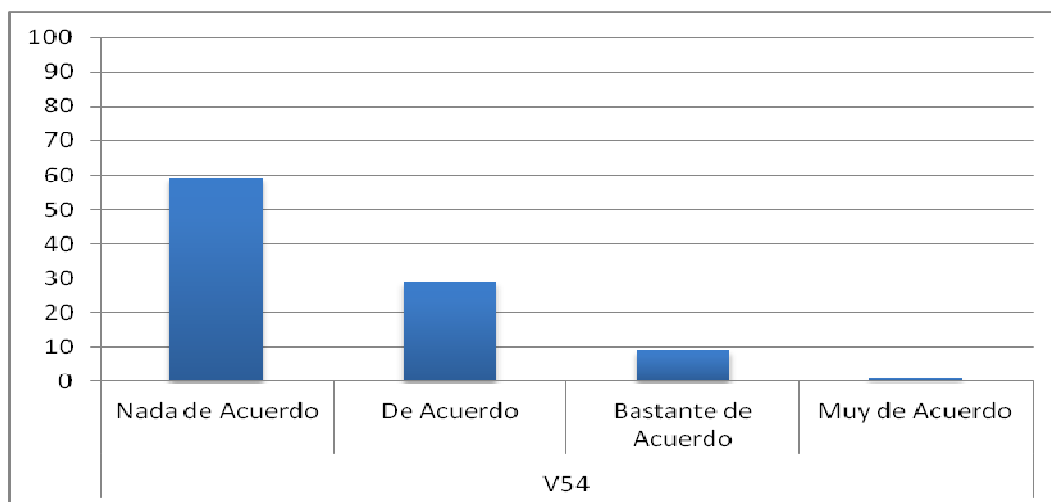


Figura 31.- Grado de acuerdo con respecto a la afirmación: “Expresiones como maricón o marimacho son solo una manera de hablar y no un insulto”.

Teniendo en cuenta estos resultados, **en función de la prueba Chi-Cuadrado, el futuro profesorado, en su mayoría, no manifiesta normalización de la homofobia, existiendo un porcentaje significativamente mayor de futuros docentes que responde de una manera no normalizadora de la homofobia**, frente a los docentes que responden de una manera normalizadora de la homofobia en todos los ítems evaluados (Sig. asintót. 0,00).

Con respecto a **la hipótesis 1.6, la referida al posible temor al contagio del estigma** del futuro profesorado, establecimos que la misma se valoraría a través de las respuestas que dieran los encuestados a los ítems 48, 49, 50 y 56.

Así, en relación al ítem 48, ante la afirmación de que “si trabajo en un centro y un compañero me dice que es gay, **no me gustaría tener una relación demasiado íntima** con él porque los otros/as compañeros/as podrían **pensar que yo también soy homosexual**”, el **97,6%** de los encuestados se muestra nada de acuerdo con esta afirmación, frente al **1,4%** que se muestra **de acuerdo** y el **0,5%** que se muestra **bastante de acuerdo** o muy de acuerdo.

En relación al ítem 49, ante la afirmación de que “si **defiendes** a una persona homosexual de un insulto, es probable que otras personas puedan pensar que **eres homosexual**”, el 74,6% de los encuestados se mostró nada de acuerdo con esa afirmación, frente al **19,1%** que se mostró **de acuerdo** el **5,3%** que se mostró **bastante de acuerdo** y el **1%** que se mostró **muy de acuerdo** (ver figura 32).

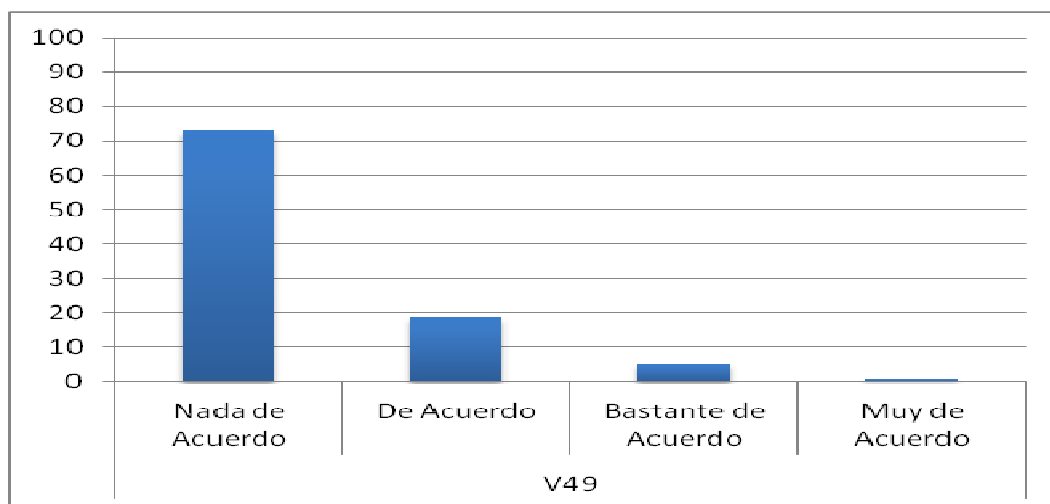


Figura 32.- Grado de acuerdo con respecto a la afirmación: “Sí defiendes a una persona homosexual de un insulto, es probable que otras personas puedan pensar que eres homosexual”.

Por su parte, en relación al ítem 50, ante la afirmación de que **salir** con personas **homosexuales** facilita que otras personas piensen que **eres homosexual**, el 52,2% de los futuros docentes se mostró nada de acuerdo con esta afirmación, frente al **34%** que se mostró **de acuerdo**, el **11%** que se mostró **bastante de acuerdo** y el **2,9%** que se mostró **muy de acuerdo** (ver figura 33).

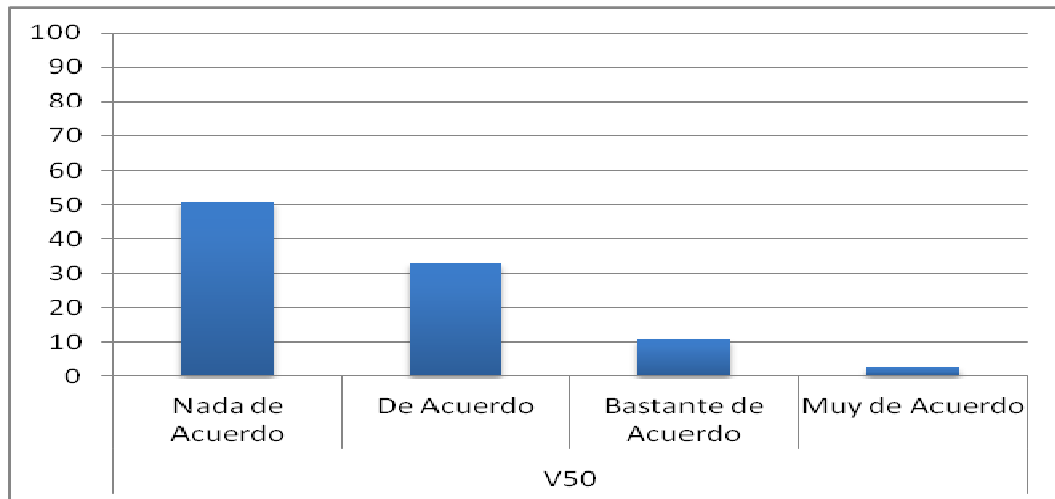


Figura 33.- Grado de acuerdo con respecto a la afirmación: “Salir con personas homosexuales facilita que otras personas piensen que eres homosexual”.

En relación al último de los ítems que valoraba **el temor al contagio del estigma**, el ítem 56, ante la afirmación de que “si **trabajo** en un centro y una compañera me dice que es **lesbiana**, no me gustaría tener una relación demasiado íntima con ella porque los otros/as compañeros/as podrían pensar que **yo también soy homosexual**”, el 97,1% de los encuestados se mostró nada de acuerdo con esta afirmación, frente al 1,4% de los encuestados que se mostró **de acuerdo**, el 0,5% que se mostró **bastante de acuerdo** y el 1% que se mostró **muy de acuerdo** (ver figura 34).

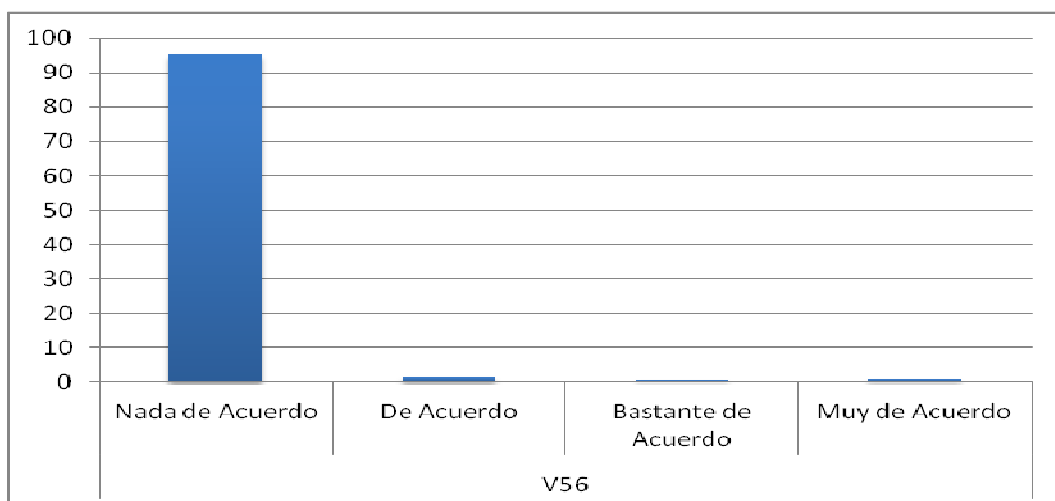


Figura 34.- Grado de acuerdo con respecto a la afirmación: “Sí trabajo en un centro y una compañera me dice que es lesbiana, no me gustaría tener una relación demasiado íntima con ella porque los otros/as compañeros/as podrían pensar que yo también soy homosexual”.

Teniendo en cuenta estos resultados, **en función de la prueba Chi-Cuadrado, el futuro profesorado no manifiesta, en su mayoría, temor al contagio del estigma**, existiendo un porcentaje significativamente mayor de futuros docentes que responde de una manera en la que no se manifiesta temor al contagio del estigma, frente a los docentes que responden de una manera con temor al contagio del estigma en todos los ítems empleados para evaluar el temor al contagio del estigma (Sig. asintót. 0,00).

2. HIPÓTESIS SEGUNDA

La hipótesis segunda hacía referencia a la afirmación de que **Los futuros docentes no están interesados en dar una respuesta educativa de calidad al alumnado en aspectos relacionados con la educación en diversidad afectivo-sexual en las aulas de ES.**

Esta hipótesis se dividía en las siguientes sub-hipótesis:

- 2.1. El futuro profesorado de ES desconoce la existencia de homofobia en los centros de enseñanza.
- 2.2. El futuro profesorado de ES considera que la educación en diversidad afectivo-sexual no debe tratarse en los centros de enseñanza.
- 2.3. El futuro profesorado de ES considera que la formación en diversidad afectivo-sexual no interesa al alumnado.
- 2.4. El futuro profesorado de ES no muestra interés por recibir formación en atención a la diversidad afectivo-sexual.
- 2.5. El futuro profesorado de ES no muestra una actitud positiva ante los problemas derivados de la homofobia en los centros de enseñanza.

Con respecto a la **hipótesis 2.1, la referida al posible desconocimiento de la existencia de homofobia en los centros de enseñanza** del futuro profesorado, establecimos que la misma se valoraría a través de las respuestas que dieran los encuestados al ítem 63.

Así, en relación a este ítem los resultados de las encuestas administradas nos permiten afirmar que el **71,7%** de los encuestados considera que sí **existe homofobia en los centros de enseñanza**, frente al 28,3% de los encuestados que niega que exista homofobia en los centros de enseñanza.

Así, teniendo en cuenta estos resultados, en función de la prueba **Chi-Cuadrado**, podemos afirmar que el futuro profesorado, de una manera significativa, **conoce la existencia de homofobia** en los centros de enseñanza (Sig. asintót. 0,00).

Con respecto a **la hipótesis 2.2**, la referida a la consideración de que **la diversidad afectivo-sexual no debe tratarse en los centros de enseñanza**, establecimos que la misma se valoraría a través de las respuestas que dieran los encuestados a los ítems 57 y 58.

En relación al ítem 57, ante la pregunta sobre si considera que se **deben introducir contenidos relacionados con la diversidad afectivo-sexual** en los centros de enseñanza, el **1,9%** de los encuestados se manifestó a favor de que este tipo de contenidos se impartiera solo al **alumnado que no tiene clara su orientación sexual** (respuesta 57C), mientras que un **7%** de los encuestados consideraba que tratar estos temas podía **confundir al alumnado** (respuesta 57E) y el **8,4%** de los encuestados que consideraba que estos contenidos solo se debían impartir **si se daban circunstancias en el centro que lo hicieran conveniente** (respuesta 57F). Frente a estas respuestas, un **29%** de los encuestados se mostraba a favor de que estos contenidos se impartieran de manera específica en diferentes **asignaturas** (respuesta 57A), un **53,7%** de manera **transversal** (respuesta 57B) y un **38,3%** mediante **talleres** (respuesta 57D), (ver figura 35).

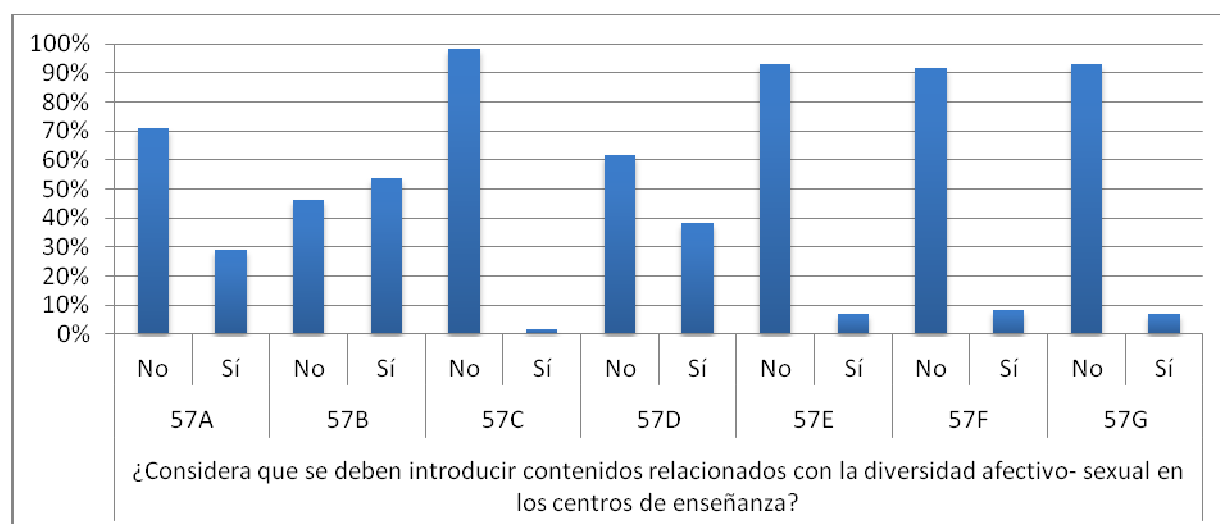


Figura 35.- *Respuestas a la pregunta ante la pregunta ¿Considera que se deben introducir contenidos relacionados con la diversidad afectivo-sexual en los centros de enseñanza?*

Por su parte, en relación al último de los ítems que valoraba la hipótesis 2.2, el ítem 58 (ver figura 36) , ante la pregunta sobre a qué **edad** considera pertinente que se traten temas relacionados con la educación en diversidad afectivo-sexual, el **5,6%** de los encuestados consideró que estos contenidos no se deben tratar a **ninguna** edad (opción 1), frente al **27,6%** de los encuestados que se mostró partidario de incluir estos contenidos desde **EI** (opción 2), el **30,8%** que consideraba pertinente hacerlo desde **EP** (opción 3) y el **29,9%** desde **ES** (opción 4) y un 5,6% de los encuestados que respondía otras opciones (opción 5).

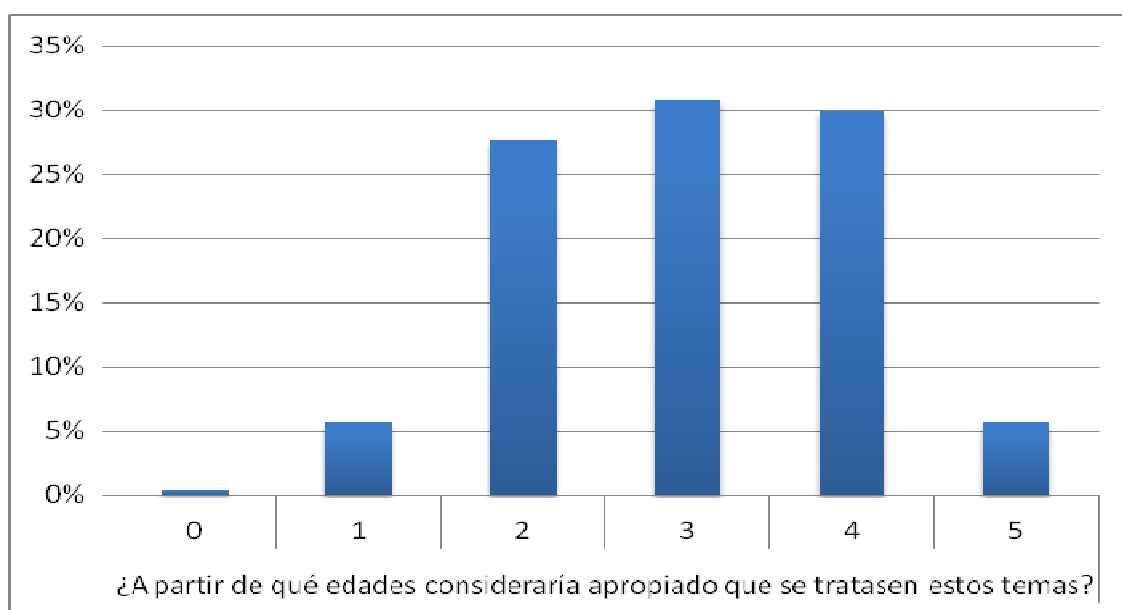


Figura 36.- *Respuestas a la pregunta ante la pregunta ¿A partir de qué edades considera apropiado que se traten con el alumnado temas relacionados con la diversidad afectivo-sexual?*

Teniendo en cuenta estos resultados, **en función de la prueba Chi-Cuadrado**, el futuro profesorado, de una manera significativamente mayoritaria, **considera que la educación en diversidad afectivo-sexual debe tratarse de una manera transversal y desde EP** (Sig. asintót. 0,00).

Con respecto a la hipótesis 2.3, la referida a la consideración por parte del futuro docente, de que la diversidad afectivo-sexual no interesa al alumnado, establecimos que la misma se valoraría a través de las respuestas que dieran los encuestados al ítem 64.

Así, en relación a este ítem, el **71%** de los futuros docentes considera que la diversidad

afectivo-sexual es un tema que **interesa al alumnado**, el **7,9%** considera que **no le interesa**, el **9,8%** considera que solo le interesa al **alumnado LGBT** y el **11,2%** **no sabe** qué responder a este respecto.

Teniendo en cuenta estos resultados, **en función de la prueba Chi-Cuadrado, el futuro profesorado**, de una manera significativamente mayoritaria, **considera que la educación en diversidad afectivo-sexual interesa al alumnado** (Sig. asintót. 0,00).

Con respecto a **la hipótesis 2.4 referida a la falta de interés por parte del futuro profesorado por recibir formación en atención a la diversidad afectivo-sexual**, establecimos que la misma se valoraría a través de las respuestas que dieran los encuestados al ítem 68.

Así, en relación con este ítem, el **71,6%** de los encuestados afirma tener **interés por recibir información** vinculada con esta temática, el **15,6%** afirma **no tener interés** por este tipo de formación y el **12,8%** no sabe qué responder ante esta pregunta.

Como en el resto de los ítems de esta hipótesis, teniendo en cuenta estos resultados, **en función de la prueba Chi-Cuadrado, el futuro profesorado**, de una manera significativamente mayoritaria, **manifiesta interés en recibir formación en la atención a la diversidad afectivo-sexual** (Sig. asintót. 0,00).

Para finalizar, en relación a la hipótesis 2.5 referida a que el futuro profesorado no muestra una actitud positiva ante los problemas derivados de la homofobia en los centros de enseñanza, establecimos que la misma se valoraría a través de las respuestas que dieran los encuestados a los ítems 59, 60 y 61.

Así, en relación con el ítem 59, ante la hipotética situación de que **un alumno/a le contara sus dudas sobre su orientación sexual**, el **86%** de los encuestados afirma que **le escucharía e intentaría orientarle** (59C), el **15%** **hablaría con los familiares del menor** para que hablaran con él o con ella (59B), el **9,8%** **no sabría que hacer** (59D), el **8,9%** **derivaría esta cuestión al centro** (59E) y el **3,3%** dice que **no le gustaría** que esto ocurriera porque consideran que es un **asunto muy delicado** (59A), (ver figura 37).

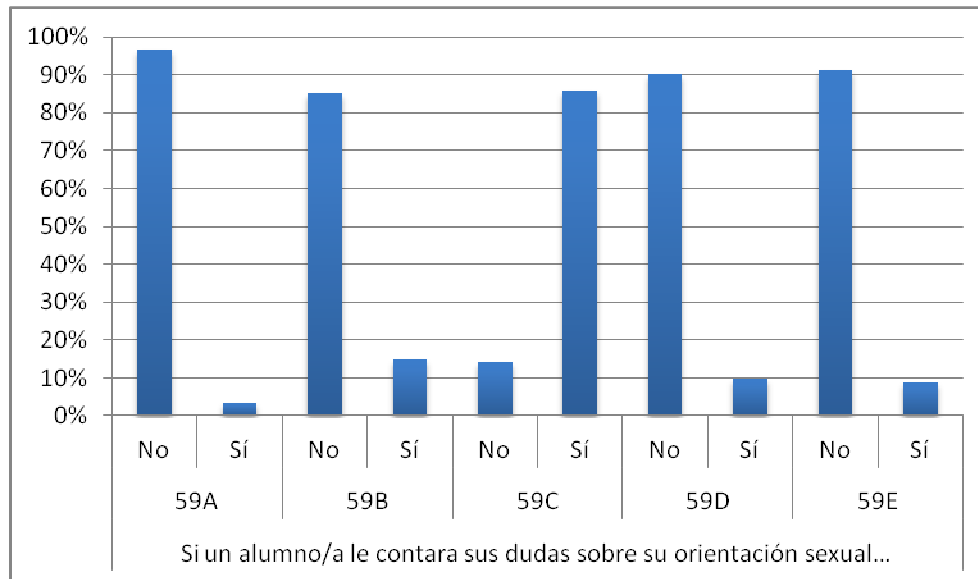


Figura 37.- Respuestas a la pregunta ante la pregunta Si un alumno/a le contara sus dudas sobre su orientación sexual...

En relación con el ítem 60, ante la hipotética situación de que **una alumna le contara que ha recibido una agresión homófoba por parte de sus compañeros**, el **55,1%** de los encuestados afirma que **trataría esta cuestión a nivel de centro (60C)**, el **47,7%** trataría este asunto **en privado, solo con la menor y sus agresores (60B)**, el **37,4%** trataría el asunto **con toda la clase (60A)**, el **37,9%** se pondría en contacto con una asociación **LGBT para asesorarse (60G)**, el **37,9 %** informaría a los familiares de los agresores **para que hablaran con ellos (60D)** y el **13,1%** no sabría que hacer ante esta situación (60E), (ver figura 38).

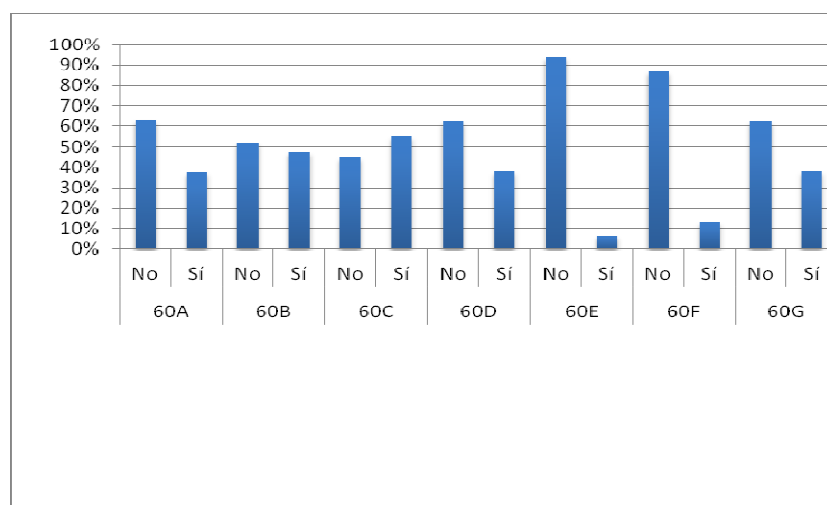


Figura 38.- Respuestas a la pregunta ante la pregunta Si una alumna le contara que ha recibido una agresión homófoba por parte de otros compañeros...

En relación con el ítem 61, ante la hipotética situación de que **un alumno le dijera que recibe insultos desde que va de la mano con su novio en los recreos**, el **49,5%** de los encuestados afirma que **trataría esta cuestión a nivel de centro (61D)**, el **46,3,7%** trataría el asunto con toda la clase (61A), el **37,9%** trataría este asunto en privado, solo con el menor y sus agresores (61C), el **31,8%** se pondría en contacto con una asociación LGBT para asesorarse (61I), el **31,3%** informaría a los familiares de los agresores para que hablaran con ellos (61F), **11,7%** derivaría esta cuestión al centro (61H), el **7%** no sabría que hacer ante esta situación (60G), **5,1%** le sugeriría que no andara de la mano para no provocar a los compañeros y el **2,8%** le diría que los insultos son algo normal, que trate de ignorarlos (ver figura 39).

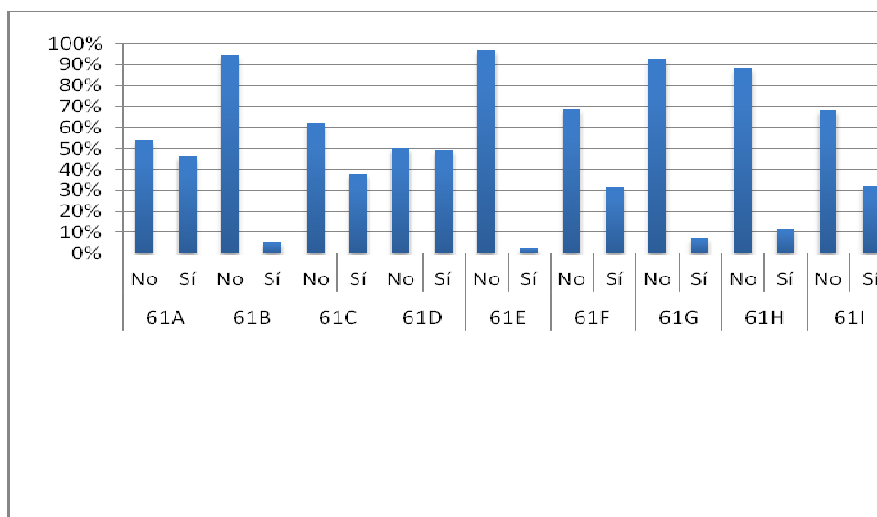


Figura 39.- *Respuestas a la pregunta ante la pregunta Si un alumno le dice que recibe insultos desde que va con su novio de la mano en los recreos...*

Teniendo en cuenta estos resultados, **en función de la prueba Chi-Cuadrado, el futuro profesorado**, de una manera significativamente mayoritaria, **manifiesta una actitud positiva ante los problemas derivados de la homofobia en los centros de enseñanza** (Sig. asintót. 0,00).

3. HIPÓTESIS TERCERA

La hipótesis tercera hacía referencia a la afirmación de que **Los futuros docentes no tienen información en atención a la diversidad afectivo-sexual**.

Esta hipótesis se dividía en las siguientes sub-hipótesis:

- 3.1. El futuro profesorado de ES desconoce la normativa educativa en los aspectos relacionados con la atención a la diversidad afectivo-sexual.
- 3.1. El futuro profesorado de ES desconoce conceptos básicos en relación a la diversidad afectivo-sexual.
- 3.1. El futuro profesorado de ES desconoce los porcentajes de alumnado LGBT en los centros de enseñanza.
- 3.1. El futuro profesorado de ES desconoce los porcentajes de familias LGBT en los centros de enseñanza.

Con respecto a la **hipótesis 3.1, referida al posible desconocimiento de la normativa educativa en aspectos relacionados con la atención a la diversidad afectivo-sexual** del futuro profesorado, establecimos que la misma se valoraría a través de las respuestas que dieran los encuestados los ítems 51 y 70.

Así, en el ítem 51, ante la afirmación de que la lucha contra la homofobia en los centros de enseñanza es una **labor que compete solo a los docentes LGBT**, el **95,7%** de los encuestados se muestra **contrario** a esta afirmación frente al 2,4% que se muestra de acuerdo, el 1,4% que se muestra bastante de acuerdo y el 0,5% que se muestra muy de acuerdo (ver figura 40).

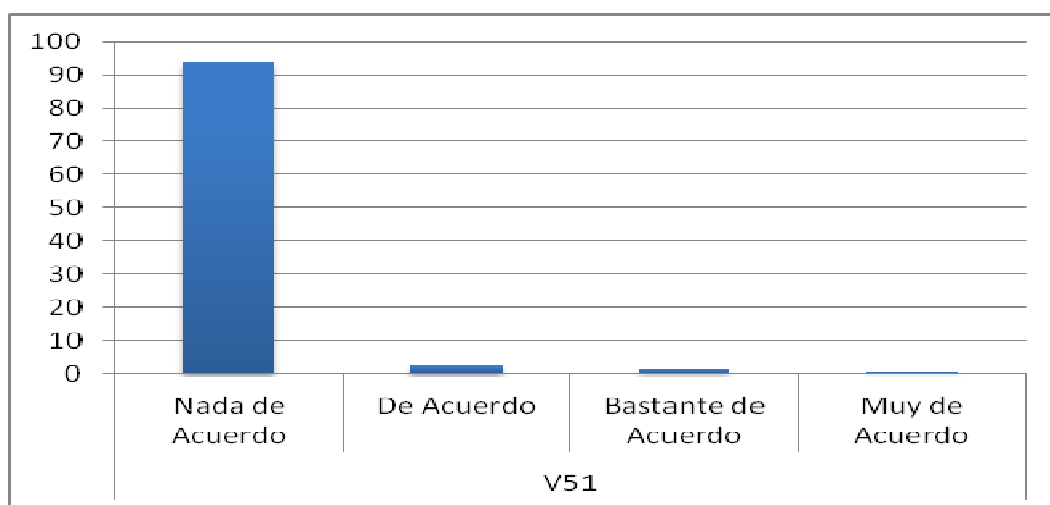


Figura 40.- Grado de acuerdo con respecto a la afirmación: “La lucha contra la homofobia en los centros de enseñanza es una labor que compete solo a los docentes LGBT”.

Por su parte, en relación al ítem 70, ante la pregunta sobre si la **LOE establece la obligación de trabajar la diversidad afectivo-sexual** en los centros de enseñanza a lo largo de las diferentes etapas educativas, el **10,5%** de los encuestado considera que es **cierto**, frente al **11,4%** de los encuestados que **niega** esta afirmación y el **77,1%** que dice **no saber** si esta obligación normativa existe o no.

Así, teniendo en cuenta estos resultados, en **función de la prueba Chi-Cuadrado**, el **futuro profesorado**, de una manera significativamente mayoritaria, **desconoce la normativa relacionada con la atención a la diversidad afectivo-sexual en los centros de enseñanza**, aunque considera que la **lucha contra la homofobia es una labor que compete al conjunto del profesorado** (Sig. asintót. 0,00).

Con respecto a la **hipótesis 3.2**, la referida al posible desconocimiento de conceptos **básicos relativos a la diversidad afectivo-sexual** por parte del futuro profesorado, establecimos que se valoraría a través de las respuestas que dieran los encuestados los ítems 44, 45, 46, 62 y 79.

En los ítems 44 y 45 se pedía al futuro profesorado que estimara el porcentaje de familias heterosexuales y homoparentales entre el alumnado. En relación al ítem 44, el **95,6%** de las personas encuestadas afirmaba que el porcentaje de **familias heterosexuales**, entre el alumnado de ES, era **superior al 30%** (ver figura 41).

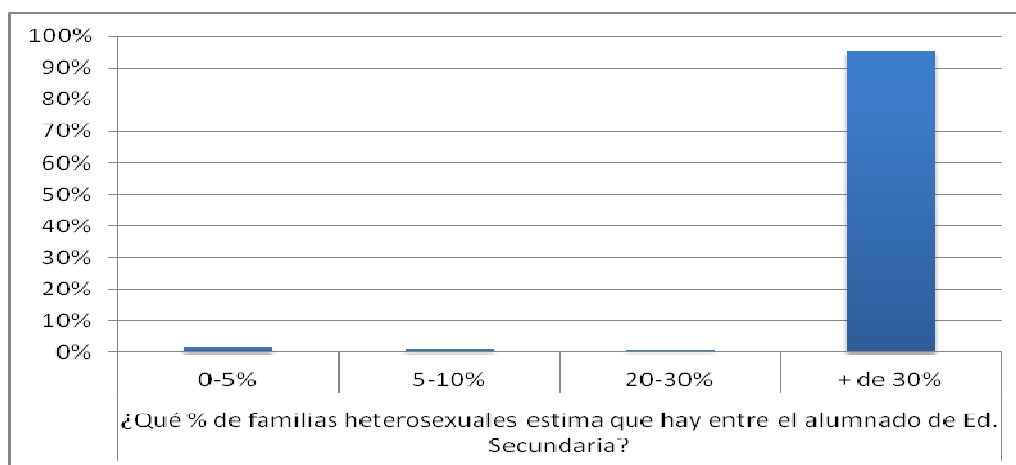


Figura 41.- *Respuestas a la pregunta, ¿Qué porcentaje de familias heterosexuales estima que hay entre el alumnado de ES?*

Mientras que en relación al ítem 45, el 23,8% de los futuros docentes consideraba que el porcentaje de familias homoparentales era superior al 20%, frente al **19,9%** que consideraba que el porcentaje de familias homoparentales estaba entre el **10 y el 20%**, el 23,8% que consideraba que el porcentaje de familias homoparentales estaba entre el 5 y el 10% y el 32,5% que considera que el porcentaje de familias homoparentales está entre el 0 y el 5% (ver figura 42).

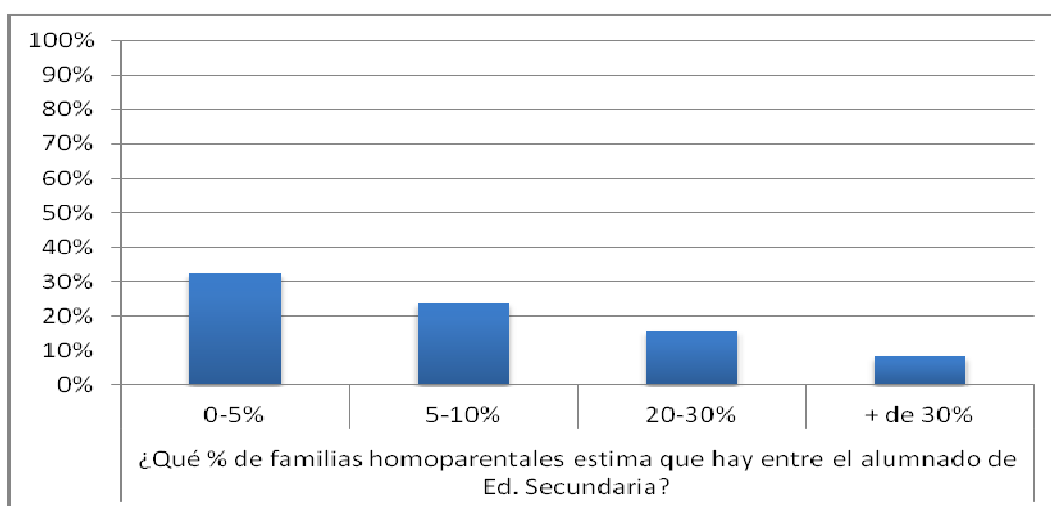


Figura 42.- *Respuestas a la pregunta, ¿Qué porcentaje de familias homoparentales estima que hay entre el alumnado de ES?*

Por su parte, en el ítem 46, en función de las respuestas dadas, podemos afirmar que el **37,3%** del futuro personal docente consideraba que la **orientación sexual es algo definitivo** en la vida de una persona frente al 62,2% que considera que la orientación sexual no es algo definitivo en la vida de una persona.

En el ítem 62, el **52,1%** de los encuestados afirma que **el sexismo y la homofobia están interconectados**, frente al 20,4% que considera que son aspectos independientes y el 27,5% que no sabe que relación hay entre ambos aspectos.

En el ítem 79, el último que valora el posible **desconocimiento** de conceptos básicos entre el futuro profesorado en aspectos relacionados con la diversidad afectivo-sexual, se ha encontrado que el **27,8%** de los encuestados **desconoce el significado de la palabra “transgénero”** frente a prácticamente el total de los encuestados que afirmaba conocer el

significado de las palabras “gay”, “lesbiana”, “bisexual” y “transexual”.

Así, teniendo en cuenta estos resultados, **en función de la prueba Chi-Cuadrado**, el futuro profesorado, de una manera significativamente mayoritaria, **conoce los conceptos básicos en relación a la diversidad afectivo-sexual** (Sig. asintót. 0,00).

Con respecto a la **hipótesis 3.3**, la referida al posible desconocimiento de los porcentajes de **alumnado LGBT existentes en los centros** por parte del futuro profesorado, establecimos que la misma se valoraría a través de las respuestas que dieran los encuestados los ítems 33, 34, 35, 36 y 41 (ver figura 43).

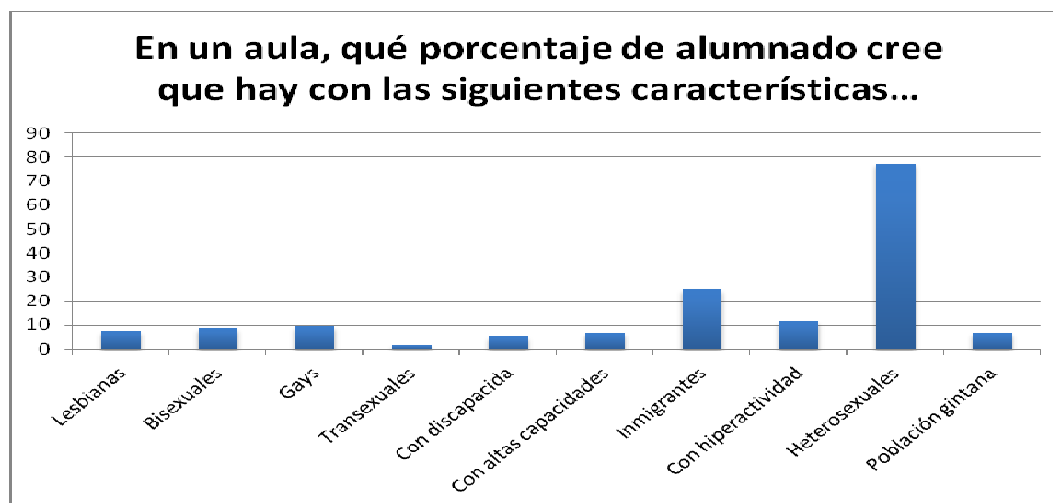


Figura 43.- *Respuestas a la pregunta, ¿Qué porcentaje de alumnado con las siguientes características hay entre el alumnado de ES?*

Así, en función de estos resultados, si tomamos como referencia la mediana de estas respuestas, podemos afirmar que el futuro profesorado estima que, en las aulas de secundaria, el **80%** del alumnado es **heterosexual**, el **5%** son **lesbianas**, el **5%** son **gays**, el **5%** son **bisexuales** y el **1%** son transexuales.

Mientras que, si tomamos como referencia la media de las valoraciones dadas, podemos afirmar que el futuro profesorado estima que en su aulas el **77,38%** del alumnado será heterosexual, frente al **7,36%** que será lesbiana, el **8,64%** que será bisexual, el **9,46%** que será gay y el **1,77%** que será bisexual.

Teniendo en cuenta estos resultados, **en función de la prueba Chi-Cuadrado**, el futuro profesorado, de una manera significativamente mayoritaria, **conoce el porcentaje de alumnado LGBT** (Sig. asintót. 0,00).

Con respecto a la **hipótesis 3.4, la referida al posible desconocimiento de los porcentajes de familias LGBT existentes en los centros** por parte del futuro profesorado, establecimos que la misma se valoraría a través de las respuestas que dieran los encuestados al ítem 45.

En este ítem se preguntaba al futuro docente que estimara el porcentaje de familias homoparentales existente entre las familias de su alumnado, así, el 23,8% de los futuros docentes consideraba que el porcentaje de familias homoparentales era superior al 20%, frente al **19,9%** que consideraba que el porcentaje de **familias homoparentales** estaba entre el 10 y el 20%, el 23,8 que consideraba que el porcentaje de familias homoparentales estaba entre el 5 y el 10% y el 32,5% que considera que el porcentaje de familias homoparentales está entre el 0 y el 5%.

Así, teniendo en cuenta estos resultados, **en función de la prueba Chi-Cuadrado**, el futuro profesorado, de una manera significativamente mayoritaria, **conoce el porcentaje de familias LGBT existente en los centros de enseñanza** (Sig. asintót. 0,00).

4. HIPÓTESIS CUARTA

La cuarta hipótesis que pretendía contrastar esta investigación planteaba si **Existen diferencias en los niveles de homofobia del futuro profesorado de ES en función del tipo de centro en el que cursaron la educación preuniversitaria.**

En concreto, esta hipótesis se dividía a su vez en las siguientes subhipótesis:

- 4.1. Existen diferencias significativas, en los niveles de homofobia cognitiva, del futuro profesorado de ES en función del tipo de centro en el que cursó la enseñanza preuniversitaria.
- 4.2. Existen diferencias significativas, en los niveles de homofobia afectiva, del futuro profesorado de ES en función del tipo de centro en el que cursó la enseñanza preuniversitaria.

- 4.3. Existen diferencias significativas, en los niveles de homofobia conductual, del futuro profesorado de ES en función del tipo de centro en el que cursó la enseñanza preuniversitaria.
- 4.4. Existen diferencias significativas, en los niveles de homofobia liberal, del futuro profesorado de ES en función del tipo de centro en el que cursó la enseñanza preuniversitaria.
- 4.5. Existen diferencias significativas, en los niveles de normalización de la homofobia, del futuro profesorado de ES en función del tipo de centro en el que cursó la enseñanza preuniversitaria.
- 4.6. Existen diferencias significativas, en los niveles de temor al contagio del estigma, del futuro profesorado de ES en función del tipo de centro en el que cursó la enseñanza preuniversitaria.

En relación a la hipótesis 4.1, la que valoraba **homofobia cognitiva** en función del tipo de centro en el que había estudiado el futuro docente, se encontraron diferencias en las respuestas dadas a los ítems que valoraban esta hipótesis entre el futuro profesorado que había estudiado en **centros privados religiosos** frente al resto de futuros docentes que habían estudiado en centros públicos en casi todos los ítems.

En concreto se encontraron mayores porcentajes de respuestas homófobas en los futuros docentes que habían estudiado en centros privados religiosos, según la prueba Chi-Cuadrado, en los ítems 1, sobre el matrimonio homosexual, (Sig. asintót. 0,00), 14, sobre el hecho de que dos mujeres con uno o más hijos sean una familia (Sig. asintót. 0,00) y 15, sobre el hecho de que dos hombres con uno o más hijos sean una familia (Sig. asintót. 0,00). Y no se encontraron resultados significativos en la prueba Chi-Cuadrado en los ítems 5 (Sig. asintót. 0,028), 6 (Sig. asintót. 0,016), 9 (Sig. asintót. 0,465), 10 (Sig. asintót. 0,469), 16 (Sig. asintót. 0,052), 17 (Sig. asintót. 0,12), 18 (Sig. asintót. 0,58) y 19 (Sig. asintót. 0,032).

En relación a la hipótesis 4.2, la que valoraba **homofobia afectiva** en función del tipo de centro en el que había estudiado el futuro docente, **se encontraron diferencias significativas** en las respuestas dadas a los ítems que valoraban esta hipótesis entre el futuro profesorado que había estudiado en los diferentes tipos de centros existentes.

En concreto se encontraron resultados significativos en la prueba **Chi-Cuadrado** en los ítems

3 (Sig. asintót. 0,00) y 4 (Sig. asintót. 0,00).

Así, hubo un porcentaje significativamente mayor de futuros docentes que habían estudiado en **centros privados religiosos**, frente al resto de docentes que habían estudiado en otro tipo de centros, que consideraban que estaba mal que dos mujeres (ítem 3) o dos hombres (ítem 4) mostraran su **afectividad** en público.

En relación a la hipótesis 4.3, la que valoraba **homofobia conductual en función del tipo de centro** en el que había estudiado el futuro docente, **no se encontraron diferencias significativas** en las respuestas dadas a los ítems que valoraban esta hipótesis entre el futuro profesorado en función del tipo de centro en el que habían estudiado.

En concreto no se encontraron resultados significativos en la prueba Chi-Cuadrado en los ítems 25 (Sig. asintót. 0,174), 26 (Sig. asintót. 0,914), 27 (Sig. asintót. 0,795), 28 (Sig. asintót. 0,457), 29 (Sig. asintót. 0,262), 30 (Sig. asintót. 0,660) y 31 (Sig. asintót. 0,801).

En relación a la hipótesis 4.4, la que valoraba **homofobia liberal** en función del tipo de centro en el que había estudiado el futuro docente, **se encontraron diferencias significativas** en las respuestas dadas a los ítems que valoraban esta hipótesis entre el futuro profesorado en función del tipo de centro en el que habían estudiado.

En concreto se encontraron resultados significativos en la prueba Chi-Cuadrado en los ítems 2 (Sig. asintót. 0,00) y 3 (Sig. asintót. 0,00), habiendo un porcentaje significativamente mayor de futuros docentes que habiendo estudiado en **centros privados religiosos mostraban homofobia liberal**, al considerar positivamente que una pareja heterosexual muestre su afectividad en público (ítem 2) pero pensar que una pareja de mujeres lesbianas es mejor que esas muestras de afecto es mejor que las hagan en privado (ítem 3).

En relación a la hipótesis 4.5, la que valoraba **normalización de la homofobia** en función del tipo de centro en el que había estudiado el futuro docente, **se encontraron diferencias significativas** en las respuestas dadas a los ítems que valoraban esta hipótesis entre el futuro profesorado que había estudiado en **centros privados religiosos** frente al resto de futuros docentes.

En concreto, no se encontraron diferencias significativas en el ítem 52 (Sig. asintót. 0,183), 53 (Sig. asintót. 0,450), 54 (Sig. asintót. 0,922). Pero sí se encontraron diferencias significativas en el ítem 55 (Sig. asintót. 0,000), así, hubo un porcentaje significativamente mayor de futuros docentes que, habiendo estudiado en centros privados religiosos, se mostraban **muy de acuerdo** con la afirmación de que las **agresiones a las personas homosexuales están justificadas, en ocasiones, por las conductas provocadoras y exhibicionistas que éstas adoptan**.

En relación a la hipótesis 4.6, que valoraba **el temor al contagio del estigma** en función del tipo de centro en el que había estudiado el futuro docente, **se encontraron diferencias significativas** en las respuestas dadas a los ítems que valoraban esta hipótesis entre el futuro profesorado que había estudiado en **centros públicos** frente al resto de futuros docentes.

En concreto se encontraron resultados significativos en la prueba **Kruskal-Wallis** en el ítem 56, en el que un porcentaje significativamente mayor del alumnado que estudió en centros públicos, en comparación con el resto del alumnado, se mostró en contra de la afirmación “Sí trabajo en un centro y una compañera me dice que es lesbianas, no me gustaría tener una relación demasiado íntima con ella porque los otros/as compañeros/as podrían pensar que yo también soy homosexual” (Sig. asintót. 0,015), pero no se encontraron diferencias significativas en los otros ítems que medían esta hipótesis, es decir, los ítems 48, 49 y 50.

5. HIPÓTESIS QUINTA

La quinta hipótesis pretendía contrastar si **Existen diferencias en los niveles de homofobia del futuro profesorado de ES en función de la creencia religiosa que posea**.

En concreto, esta hipótesis se dividía a su vez en las siguientes subhipótesis:

- 5.1. Existen diferencias significativas, en los niveles de homofobia cognitiva, del futuro profesorado de ES en función del tipo de creencia religiosa que posea.
- 5.2. Existen diferencias significativas, en los niveles de homofobia afectiva, del futuro profesorado de ES en función del tipo de creencia religiosa que posea.
- 5.3. Existen diferencias significativas, en los niveles de homofobia conductual, del futuro profesorado de ES en función del tipo de creencia religiosa que posea.

- 5.4. Existen diferencias significativas, en los niveles de homofobia liberal, del futuro profesorado de ES en función del tipo de creencia religiosa que posea.
- 5.5. Existen diferencias significativas, en los niveles de normalización de la homofobia, del futuro profesorado de ES en función del tipo de creencia religiosa que posea.
- 5.6. Existen diferencias significativas, en los niveles de temor al contagio del estigma, del futuro profesorado de ES en función del tipo de creencia religiosa que posea.

En relación a la hipótesis 5.1, la que valoraba **homofobia cognitiva** en función del tipo de creencia del futuro docente, se encontraron diferencias en las respuestas dadas a los ítems que valoraban esta hipótesis entre el futuro profesorado.

En concreto se encuentran **mayores porcentajes de respuestas homófobas en los futuros docentes que decían ser católicos**, según la prueba **Chi-Cuadrado**, en los ítems 5, sobre el derecho a técnicas de reproducción asistida para mujeres lesbianas en la seguridad social (Sig. asintót. 0,001), 6, sobre el derecho a técnicas de reproducción asistida para hombres gays en la seguridad social, (Sig. asintót. 0,00), 14, sobre si una pareja de mujeres con uno o más hijos es una familia, (Sig. asintót. 0,004), 15, sobre si una pareja de hombres con uno o más hijos es una familia, (Sig. asintót. 0,001), 16, sobre si una pareja de hombres y una mujer con uno o más hijos es una familia, (Sig. asintót. 0,008), 17, sobre si una pareja de mujeres y un hombre con uno o más hijos es una familia, (Sig. asintót. 0,003), 18, sobre si una pareja de hombres y un de mujeres con uno o más hijos es una familia, (Sig. asintót. 0,005) y 19, sobre si se debe favorecer la adopción de parejas heterosexuales frente a las parejas homosexuales, (Sig. asintót. 0,000). Y no se encuentran resultados significativos en la prueba Chi-Cuadrado en los ítems 1 (Sig. asintót. 0,089), 3 (Sig. asintót. 0,111), 4 (Sig. asintót. 0,310), 9 (Sig. asintót. 0,291) y 10 (Sig. asintót. 0,153).

En relación a la hipótesis 5.2, la que valoraba **homofobia afectiva** en función de la creencia religiosa del futuro docente, **no se encontraron diferencias significativas** en las respuestas dadas a los ítems que valoraban esta hipótesis entre el futuro profesorado que se manifestaba católico. En concreto no se encontraron resultados significativos en la prueba Chi-Cuadrado ni en el ítem 3 (Sig. asintót. 0,111) ni en el 4 (Sig. asintót. 0,310).

En relación a la hipótesis 5.3, la que valoraba **homofobia conductual** en función del tipo de creencia religiosa del futuro docente, **no se encontraron diferencias significativas** en las

respuestas dadas a los ítems que valoraban esta hipótesis. Así, no se encontraron resultados significativos en la prueba Chi-Cuadrado en los ítems 25 (Sig. asintót. 0,809), 26 (Sig. asintót. 0,728), 27 (Sig. asintót. 0,260), 28 (Sig. asintót. 0,280), 29 (Sig. asintót. 0,879) ítem 30 (Sig. asintót. 0,320) y 31 (Sig. asintót. 0,658).

En relación a la hipótesis 5.4, la que valoraba **homofobia liberal** en función de la creencia religiosa del futuro docente, **no se encontraron diferencias significativas** en las respuestas dadas a los ítems que valoraban esta hipótesis. En concreto, no se encontraron resultados significativos en la prueba Chi-Cuadrado en los ítems 3 (Sig. asintót. 0,111) y 4 (Sig. asintót. 0,310).

En relación a la hipótesis 5.5, la que valoraba **normalización de la homofobia** en función de la creencia del futuro docente, **se encontraron diferencias significativas** en las respuestas dadas a los ítems que valoraban esta hipótesis. Aunque no se encontraron diferencias significativas en la prueba Chi-Cuadrado en los ítems 52 (Sig. asintót. 0,391), 53 (Sig. asintót. 0,796) y 55 (Sig. asintót. 0,713), sí se encontraron diferencias significativas en la prueba Chi-Cuadrado en las respuestas dadas a los ítems 54 (Sig. asintót. 0,015). En concreto, en relación al ítem 54, **el alumnado católico mostró una mayor normalización de la homofobia que el alumnado ateo**.

En relación a la hipótesis 5.6, la que valoraba **el temor al contagio del estigma** en función de la creencia religiosa del futuro docente, **no se encontraron diferencias significativas** en las respuestas dadas a los ítems que valoraban esta hipótesis **entre el futuro profesorado de función de su creencia religiosa**. En concreto no se encontraron resultados significativos en la prueba **Kruskal-Wallis** en los ítems 48 (Sig. asintót. 0,920), 49 (Sig. asintót. 0,655), 50 (Sig. asintót. 0,677) y 56 (Sig. asintót. 0,067).

6. HIPÓTESIS SEXTA

La sexta hipótesis pretendía contratar si **Existen diferencias en los niveles de homofobia del futuro profesorado de ES en función del tipo de ideología política que posea**.

En concreto, esta hipótesis se dividía a su vez en las siguientes subhipótesis:

- 6.1. Existen diferencias significativas, en los niveles de homofobia cognitiva, del futuro profesorado de ES en función del tipo de su ideología política.
- 6.2. Existen diferencias significativas, en los niveles de homofobia afectiva, del futuro profesorado de ES en función del tipo de su ideología política.
- 6.3. Existen diferencias significativas, en los niveles de homofobia conductual, del futuro profesorado de ES en función del tipo de su ideología política.
- 6.4. Existen diferencias significativas, en los niveles de homofobia liberal, del futuro profesorado de ES en función del tipo de su ideología política.
- 6.5. Existen diferencias significativas, en los niveles de normalización de la homofobia, del futuro profesorado de ES en función del tipo de su ideología política.
- 6.6. Existen diferencias significativas, en los niveles de temor al contagio del estigma, del futuro profesorado de ES en función del tipo de su ideología política.

En relación a la hipótesis 6.1, la que valoraba **homofobia cognitiva** en función de la ideología política del futuro docente, **se encontraron diferencias significativas** en las respuestas dadas a los ítems que valoraban esta hipótesis entre el futuro profesorado.

En concreto se encontraron **mayores porcentajes de respuestas homófobas en los futuros docentes que decían ser de derechas o de extrema derechas**, según la prueba **Chi-Cuadrado**, en todos los ítems que valoraban la homofobia cognitiva, es decir, en los ítems 1 (Sig. asintót. 0,000), 5 (Sig. asintót. 0,00), 6 (Sig. asintót. 0,00), 9 (Sig. asintót. 0,00), 10 (Sig. asintót. 0,00), 14 (Sig. asintót. 0,00), 15 (Sig. asintót. 0,00), 16 (Sig. asintót. 0,00), 17 (Sig. asintót. 0,00), 18 (Sig. asintót. 0,00) y 19 (Sig. asintót. 0,00).

En relación a la hipótesis 6.2, la que valoraba **homofobia afectiva** en función de la ideología política del futuro docente, **se encontraron diferencias significativas** en las respuestas dadas a los ítems que valoraban esta hipótesis. En concreto, se encontraron resultados significativamente más homófobos entre el futuro profesorado que decía tener una ideología política de derecha o extrema derecha en la prueba Chi-Cuadrado en los ítem 3 (Sig. asintót. 0,000) y 4 (Sig. asintót. 0,000).

En relación a la hipótesis 6.3, la que valoraba **homofobia conductual** en función de la ideología política del futuro docente, **no se encontraron diferencias significativas** en las respuestas dadas a los ítems que valoraban esta hipótesis. En concreto no se encontraron

resultados significativos en la prueba Chi-Cuadrado en los ítems 25 (Sig. asintót. 0,345), 26 (Sig. asintót. 0,803), 27 (Sig. asintót. 0,154), 28 (Sig. asintót. 0,556), 29 (Sig. asintót. 0,169), 30 (Sig. asintót. 0, 617) y 31 (Sig. asintót. 0,658).

En relación a la hipótesis 6.4, la que valoraba **homofobia liberal** en función de la ideología política del futuro docente, **se encontraron diferencias significativas** en las respuestas dadas a los ítems que valoraban esta hipótesis. En concreto se encontraron resultados significativamente más homófobos en los futuros docentes que se posicionaban como de derecha o extrema derecha, según los resultados obtenidos en la prueba Chi-Cuadrado en los ítems 3 (Sig. asintót. 0,000) y 4 (Sig. asintót. 0,000).

En relación a la hipótesis 6.5, la que valoraba **normalización de la homofobia** en función de la ideología política del futuro docente, **no se encontraron diferencias significativas** en las respuestas dadas a los ítems que valoraban esta hipótesis. En concreto no se encontraron diferencias significativas en la prueba Chi-Cuadrado en los ítems 52 (Sig. asintót. 0,347), 53 (Sig. asintót. 0,699), 54 (Sig. asintót. 0,099) y 55 (Sig. asintót. 0,713).

En relación a la hipótesis 6.6, la que valoraba **el temor al contagio del estigma** en función de la ideología política del futuro docente, **no se encontraron diferencias significativas** en las respuestas dadas a los ítems que valoraban esta hipótesis. En concreto no se encontraron resultados significativos en la prueba Kruskal-Wallis en los ítems 48 (Sig. asintót. 0,783), 49 (Sig. asintót. 0,315), 50 (Sig. asintót. 0,128) y 56 (Sig. asintót. 0,605).

7. HIPÓTESIS SÉPTIMA

Por su parte la séptima hipótesis pretendía contrastar si **Existen diferencias en los niveles de homofobia del futuro profesorado de ES en función del sexo:**

En concreto, esta hipótesis se dividía a su vez en las siguientes subhipótesis:

- 7.1. Existen diferencias significativas, en los niveles de homofobia cognitiva, del futuro profesorado de ES en función del tipo de su sexo.
- 7.2. Existen diferencias significativas, en los niveles de homofobia afectiva, del futuro profesorado de ES en función del tipo de su sexo.

- 7.3. Existen diferencias significativas, en los niveles de homofobia conductual, del futuro profesorado de ES en función del tipo de su sexo.
- 7.4. Existen diferencias significativas, en los niveles de homofobia liberal, del futuro profesorado de ES en función del tipo de su sexo.
- 7.5. Existen diferencias significativas, en los niveles de normalización de la homofobia, del futuro profesorado de ES en función del tipo de su sexo.
- 7.6. Existen diferencias significativas, en los niveles de temor al contagio del estigma, del futuro profesorado de ES en función del tipo de su sexo.

En relación a la hipótesis 7.1, la que valoraba **homofobia cognitiva** en función del sexo del futuro docente, **no se encontraron diferencias significativas** en las respuestas dadas a los ítems que valoraban esta hipótesis entre el futuro profesorado. Así, con la prueba Chi-Cuadrado en los ítems que valoraban la homofobia cognitiva no se obtuvieron resultados significativos en los ítems 1 (Sig. asintót. 0,292), 5 (Sig. asintót. 0,724), 6 (Sig. asintót. 0,862), 9 (Sig. asintót. 0,106), 10 (Sig. asintót. 0,103), 14 (Sig. asintót. 0,247), 15 (Sig. asintót. 0,252), 16 (Sig. asintót. 0,315), 17 (Sig. asintót. 0,414), 18 (Sig. asintót. 0,231) y 19 (Sig. asintót. 0,516).

En relación a la hipótesis 7.2, la que valoraba **homofobia afectiva** en función del sexo, **no se encontraron diferencias significativas** en las respuestas dadas a los ítems que valoraban esta hipótesis. En concreto, no se encontraron resultados significativamente más homófobos entre el futuro profesorado hombre o mujer en la prueba Chi-Cuadrado en los ítem 3 (Sig. asintót. 0,079) y 4 (Sig. asintót. 0,254).

En relación a la hipótesis 7.3, la que valoraba **homofobia conductual** en función del sexo del futuro docente, **se encontraron diferencias significativas** en las respuestas dadas a los ítems que valoraban esta hipótesis. En concreto se encontraron porcentajes significativamente mayores de homofobia conductual en los futuros profesores frente a las futuras profesoras, en la prueba Chi-Cuadrado, en los ítems 25 (Sig. asintót. 0,015), 27 (Sig. asintót. 0,001), 28 (Sig. asintót. 0,000) y 29 (Sig. asintót. 0,001). Pero no se encontraron mayores porcentajes de homofobia conductual en los hombres en relación a las mujeres en los ítems 26 (Sig. asintót. 0,234), 30 (Sig. asintót. 0,064) y 31 (Sig. asintót. 0,636).

En relación a la hipótesis 7.4, la que valoraba **homofobia liberal** en función del sexo del

futuro docente, **no se encontraron diferencias significativas** en las respuestas dadas a los ítems que valoraban esta hipótesis. En concreto, no se encontraron resultados significativamente más homófobos en los futuros profesores frente a las futuras profesoras, según los resultados obtenidos en la prueba Chi-Cuadrado en los ítems 3 (Sig. asintót. 0,079) y 4 (Sig. asintót. 0,254).

En relación a la hipótesis 7.5, la que valoraba la **normalización de la homofobia** en función del sexo del futuro docente, **se encontraron diferencias significativas** en las respuestas dadas a los ítems que valoraban esta hipótesis. En concreto se encontraron respuestas significativamente más normalizadoras de la homofobia en los hombres con respecto a las mujeres, según la prueba Chi-Cuadrado, en los ítems 52, las personas homosexuales poseen actualmente los mismos derechos, (Sig. asintót. 0,005) y 53, expresiones como “maricón” o “marimacho” son maneras de hablar y no un insulto, (Sig. asintót. 0,000). Pero no se encontraron diferencias significativas entre profesores y profesoras, según la prueba Chi-Cuadrado, en los ítems 54 (Sig. asintót. 0,439) y 55 (Sig. asintót. 0,517).

En relación a la hipótesis 7.6, la que valoraba **el temor al contagio del estigma** en función del sexo del futuro docente, **se encontraron diferencias significativas** en las respuestas dadas a los ítems que valoraban esta hipótesis. En concreto, se encontraron resultados significativos en la prueba Kruskal-Wallis en los ítems 49, si defiendes a una persona homosexual de un insulto es probable que otras personas piensen que eres homosexual, (Sig. asintót. 0,000) y 50, salir con personas homosexuales facilita que otras personas piensen que eres homosexual, (Sig. asintót. 0,000). Pero no se encontraron resultados significativos en la prueba Kruskal-Wallis en los ítems 48 (Sig. asintót. 0,123) y 56 (Sig. asintót. 0,789).

8. HIPÓTESIS OCTAVA

La octava hipótesis pretendía contrastar si **Existen diferencias en los niveles de homofobia del futuro profesorado de ES en función de su edad.**

En concreto esta hipótesis se dividía en las siguientes subhipótesis:

- 8.1. Existen diferencias significativas, en los niveles de homofobia cognitiva, del futuro profesorado de ES en función de su edad.

- 8.2. Existen diferencias significativas, en los niveles de homofobia afectiva, del futuro profesorado de ES en función de su edad.
- 8.3. Existen diferencias significativas, en los niveles de homofobia conductual, del futuro profesorado de ES en función de su edad.
- 8.4. Existen diferencias significativas, en los niveles de normalización de la homofobia, del futuro profesorado de ES en función de su edad.
- 8.5. Existen diferencias significativas, en los niveles de temor al contagio del estigma, del futuro profesorado de ES en función de su edad.
- 8.6. Existen diferencias significativas, en los niveles de homofobia liberal, del futuro profesorado de ES en función de su edad.

Al respecto de estas hipótesis hay que decir que se establecieron las siguientes categorías de edades, 23 años, 24 años, 25 años, 26 años, 27 a 29 años, y más de 29 años.

Así, en relación a la hipótesis 8.1, la que valoraba **homofobia cognitiva** en función de la edad del futuro docente, **no se encontraron diferencias significativas** en las respuestas dadas a los ítems que valoraban esta hipótesis entre el futuro profesorado. Así, los ítems que valoraban la homofobia cognitiva mostraron la siguiente significatividad estadística en la prueba Chi-Cuadrado: 1 (Sig. asintót. 0,424), 5 (Sig. asintót. 0,724), 6 (Sig. asintót. 0,701), 9 (Sig. asintót. 0,629), 10 (Sig. asintót. 0,635), 14 (Sig. asintót. 0,280), 15 (Sig. asintót. 0,388), 16 (Sig. asintót. 0,413), 17 (Sig. asintót. 0,448), 18 (Sig. asintót. 0,445) y 19 (Sig. asintót. 0,725).

En relación a la hipótesis 8.2, la que valoraba **homofobia afectiva** en función de la edad, **no se encontraron diferencias significativas** en las respuestas dadas a los ítems que valoraban esta hipótesis. En concreto, no se encontraron resultados significativamente más homófobos en la prueba Chi-Cuadrado en los ítem 3 (Sig. asintót. 0,229) y 4 (Sig. asintót. 0,154).

En relación a la hipótesis 8.3, la que valoraba **homofobia conductual** en función de la edad del futuro docente, **no se encontraron diferencias significativas** en las respuestas dadas a los ítems que valoraban esta hipótesis. En concreto no se encontraron porcentajes significativamente mayores de homofobia conductual en función de la edad, según la prueba Chi-Cuadrado, en los ítems 25 (0,854), 26 (0,837), 27 (0,779), 28 (0,185), 29 (0,609), 30 (0,121) y 31 (0,809).

En relación a la hipótesis 8.4, la que valoraba **homofobia liberal** en función de la edad del futuro docente, **no se encontraron diferencias significativas** en las respuestas dadas a los ítems que valoraban esta hipótesis. En concreto, no se encontraron resultados significativamente más homófobos en función de la edad, según los resultados obtenidos en la prueba Chi-Cuadrado en los ítems 3 (Sig. asintót. 0,229) y 4 (Sig. asintót. 0,154).

En relación a la hipótesis 8.5, la que valoraba **normalización de la homofobia** en función de la edad del futuro docente, **no se encontraron diferencias significativas** en las respuestas dadas a los ítems que valoraban esta hipótesis. En concreto no se encontraron respuestas significativamente más normalizadoras de la homofobia en función de la edad, según la prueba Chi-Cuadrado, en los ítems 52 (Sig. asintót. 0,865), 53 (Sig. asintót. 0,813), 54 (Sig. asintót. 0,704) y 55 (Sig. asintót. 0,099).

En relación a la hipótesis 8.6, la que valoraba **el temor al contagio del estigma** en función de la edad del futuro docente, **no se encontraron diferencias significativas** en las respuestas dadas a los ítems que valoraban esta hipótesis. En concreto no se encontraron resultados significativos en la prueba Kruskal-Wallis en los ítems 48 (Sig. asintót. 0,345), 49 (Sig. asintót. 0,140), 50 (Sig. asintót. 0,669) y 56 (Sig. asintót. 0,104).

9. HIPÓTESIS NOVENA

La novena hipótesis buscaba contrastar si **Existen diferencias en los niveles de homofobia del futuro profesorado de ES en función de la especialidad del MFPS que cursen.**

En concreto esta hipótesis se dividía a su vez en las siguientes subhipótesis:

- 9.1. Existen diferencias significativas, en los niveles de homofobia cognitiva, del futuro profesorado de ES en función de la especialidad del MFPS que cursen.
- 9.2. Existen diferencias significativas, en los niveles de homofobia afectiva, del futuro profesorado de ES en función de la especialidad del MFPS que cursen.
- 9.3. Existen diferencias significativas, en los niveles de homofobia conductual, del futuro profesorado de ES en función de la especialidad del MFPS que cursen.

- 9.4. Existen diferencias significativas, en los niveles de homofobia liberal, del futuro profesorado de ES en función de la especialidad del MFPS que cursen.
- 9.5. Existen diferencias significativas, en los niveles de normalización de la homofobia, del futuro profesorado de ES en función de la especialidad del MFPS que cursen.
- 9.6. Existen diferencias significativas, en los niveles de temor al contagio del estigma, del futuro profesorado de ES en función de la especialidad del MFPS que cursen.

En relación a la hipótesis 9.1, la que valoraba **homofobia cognitiva** en función de la especialidad del MFPS que curse el futuro docente, **se encontraron diferencias significativas** en las respuestas dadas a los ítems que valoraban esta hipótesis entre el futuro profesorado. En concreto, se encontraron mayores porcentajes de respuestas homófobas en los futuros docentes cursaban la especialidad del MFPS de **Economía**, según la prueba Chi-Cuadrado, en el ítem 1, sobre el matrimonio homosexual, (Sig. asintót. 0,041). Mientras que no se encontraron respuestas más homófobas en función de la especialidad del MFPS que este cursando el futuro docente en los ítems 5 (Sig. asintót. 0,961), 6 (Sig. asintót. 0,527), 9 (Sig. asintót. 0,706), 10 (Sig. asintót. 0,585), 14 (Sig. asintót. 0,793), 15 (Sig. asintót. 0,727), 16 (Sig. asintót. 0,588), 17 (Sig. asintót. 0,704), 18 (Sig. asintót. 0,836) y 19 (Sig. asintót. 0,402).

En relación a la hipótesis 9.2, la que valoraba **homofobia afectiva** en función en función de la especialidad del MFPS que curse el futuro docente, **se encontraron diferencias significativas** en las respuestas dadas a los ítems que valoraban esta hipótesis. En concreto, se encontraron resultados significativamente más homófobos entre los futuros docentes que cursaban la especialidad del MFPS de Economía en la prueba Chi-Cuadrado en el ítem 3, sobre el hecho de que dos mujeres lesbianas muestren su afectividad en público, (Sig. asintót. 0,027). Pero no se encontraron resultados significativamente más homófobos en las respuestas dadas al ítem 4, sobre el hecho de que dos hombres gayas muestren su afectividad en público, (Sig. asintót. 0,308).

En relación a la hipótesis 9.3, la que valoraba **homofobia conductual** en función de la especialidad del MFPS que curse el futuro docente, **no se encontraron diferencias significativas** en las respuestas dadas a los ítems que valoraban esta hipótesis. En concreto no se encontraron resultados significativos en la prueba Chi-Cuadrado en los ítems 25 (Sig. asintót. 0,243), 26 (Sig. asintót. 0,548), 27 (Sig. asintót. 0,245), 28 (Sig. asintót. 0,417), 29 (Sig. asintót. 0,462), 30 (Sig. asintót. 0,337) y 31 (Sig. asintót. 0,826).

En relación a la hipótesis 9.4, la que valoraba **homofobia liberal** en función de la especialidad del MFPS que curse el futuro docente, **se encontraron diferencias significativas** en las respuestas dadas a los ítems que valoraban esta hipótesis. En concreto se encontraron resultados significativamente más homófobos en los futuros docentes que cursaban la especialidad del MFPS de Economía, según los resultados obtenidos en la prueba Chi-Cuadrado en el ítem 3, sobre el hecho de que dos mujeres lesbianas muestren su afectividad en público, (Sig. asintót. 0,027), pero no del ítem 4, sobre el hecho de que dos hombres gayas muestren su afectividad en público, (Sig. asintót. 0,308).

En relación a la hipótesis 9.5, la que valoraba **normalización de la homofobia** en función de la especialidad del MFPS que curse el futuro docente, **se encontraron diferencias significativas** en las respuestas dadas a los ítems que valoraban esta hipótesis. Aunque no se encontraron diferencias significativas en la prueba Chi-Cuadrado en los ítems 52 (Sig. asintót. 0,301) y 53 (Sig. asintót. 0,303), sí se encontraron diferencias significativas en cuanto a los mayores niveles de normalización de la homofobia entre el alumnado de la especialidad de Economía del MFPS en los ítems 54, antes las personas LGBT estaban discriminadas pero ahora no, (Sig. asintót. 0,034) y 55, en ocasiones las agresiones a las personas homosexuales están justificadas, (Sig. asintót. 0,012).

En relación a la hipótesis 9.6, la que valoraba **el temor al contagio del estigma** en función de la especialidad del MFPS que curse el futuro docente, **no se encontraron diferencias significativas** en las respuestas dadas a los ítems que valoraban esta hipótesis. En concreto no se encontraron resultados significativos en la prueba Kruskal-Wallis en los ítems 48 (Sig. asintót. 0,204), 49 (Sig. asintót. 0,204), 50 (Sig. asintót. 0,256) y 56 (Sig. asintót. 0,418).

10. HIPÓTESIS DÉCIMA

La décima hipótesis pretendía contrastar si **Existen diferencias en los niveles de homofobia del futuro profesorado de ES en función de su ciudad de nacimiento.**

En concreto, esta décimo primera hipótesis se dividía a su vez en las siguientes subhipótesis:

- 10.1. Existen diferencias significativas, en los niveles de homofobia cognitiva, del futuro profesorado de ES en función de su ciudad de nacimiento.
- 10.2. Existen diferencias significativas, en los niveles de homofobia afectiva, del futuro profesorado de ES en función de su ciudad de nacimiento.
- 10.3. Existen diferencias significativas, en los niveles de homofobia conductual, del futuro profesorado de ES en función de su ciudad de nacimiento.
- 10.4. Existen diferencias significativas, en los niveles de homofobia liberal, del futuro profesorado de ES en función de su ciudad de nacimiento.
- 10.5. Existen diferencias significativas, en los niveles de normalización de la homofobia, del futuro profesorado de ES en función de su ciudad de nacimiento.
- 10.6. Existen diferencias significativas, en los niveles de temor al contagio del estigma, del futuro profesorado de ES en función de su ciudad de nacimiento.

Al respecto de estas hipótesis hay que decir que se establecieron las siguientes categorías de ciudades: Madrid, otras ciudades de España y otras ciudades del mundo.

Así, en relación a la hipótesis 10.1, la que valoraba **homofobia cognitiva** en función de la ciudad de nacimiento del futuro docente, **no se encontraron diferencias significativas** en las respuestas dadas a los ítems que valoraban esta hipótesis entre el futuro profesorado. Así, los ítems que valoraban la homofobia cognitiva mostraron los siguientes resultados en la prueba **Chi-Cuadrado**: 1 (Sig. asintót. 0,732), 5 (Sig. asintót. 0,288), 6 (Sig. asintót. 0,229), 9 (Sig. asintót. 0,750), 10 (Sig. asintót. 0,754), 14 (Sig. asintót. 0,368), 15 (Sig. asintót. 0,611), 16 (Sig. asintót. 0,079), 17 (Sig. asintót. 0,093), 18 (Sig. asintót. 0,142) y 19 (Sig. asintót. 0,897).

En relación a la hipótesis 10.2, la que valoraba **homofobia afectiva** en función de la ciudad de nacimiento del futuro docente, **no se encontraron diferencias significativas** en las respuestas dadas a los ítems que valoraban esta hipótesis. En concreto, no se encontraron resultados significativamente más homófobos en la prueba Chi-Cuadrado en los ítems 3 (Sig. asintót. 0,899) y 4 (Sig. asintót. 0,991).

En relación a la hipótesis 10.3, la que valoraba **homofobia conductual** en función de la ciudad de nacimiento del futuro docente, **no se encontraron diferencias significativas** en las respuestas dadas a los ítems que valoraban esta hipótesis. En concreto, no se encontraron porcentajes significativamente mayores de homofobia conductual en función de la ciudad de

nacimiento, según la prueba Chi-Cuadrado, en los ítems 25 (Sig. asintót. 0,782), 26 (Sig. asintót. 0,844), 27 (Sig. asintót. 0,982), 28 (Sig. asintót. 0,185), 29 (Sig. asintót. 0,936), 30 (Sig. asintót. 0,250) y 31 (Sig. asintót. 0,465).

En relación a la hipótesis 10.4, la que valoraba **homofobia liberal** en función de la ciudad de nacimiento del futuro docente, **no se encontraron diferencias significativas** en las respuestas dadas a los ítems que valoraban esta hipótesis. En concreto, no se encontraron resultados significativamente más homófobos en función de la ciudad de nacimiento, según los resultados obtenidos en la prueba Chi-Cuadrado en los ítems 3 (Sig. asintót. 0,899) y 4 (Sig. asintót. 0,991).

En relación a la hipótesis 10.5, la que valoraba **normalización de la homofobia** en función de la ciudad de nacimiento del futuro docente, **no se encontraron diferencias significativas** en las respuestas dadas a los ítems que valoraban esta hipótesis. En concreto, no se encontraron respuestas significativamente más normalizadoras de la homofobia en función de la ciudad de nacimiento, según la prueba Chi-Cuadrado, en los ítems 52 (Sig. asintót. 0,691), 53 (Sig. asintót. 0,800), 54 (Sig. asintót. 0,469) y 55 (Sig. asintót. 0,141).

En relación a la hipótesis 10.6, la que valoraba **el temor al contagio del estigma** en función de la ciudad de nacimiento del futuro docente, **no se encontraron diferencias significativas** en las respuestas dadas a los ítems que valoraban esta hipótesis. En concreto, no se encontraron resultados significativos en la prueba Kruskal-Wallis en los ítems 48 (Sig. asintót. 0,577), 49 (Sig. asintót. 0,054), 50 (Sig. asintót. 0,051) y 56 (Sig. asintót. 0,436).

11. HIPÓTESIS DÉCIMO PRIMERA

La décimo primera hipótesis pretendía contrastar si **Existen mayores niveles de homofobia del futuro profesorado de ES hacia las parejas de hombres que de mujeres.**

En concreto, esta hipótesis se dividía a su vez en las siguientes subhipótesis:

- 11.1. Existen mayores niveles de homofobia cognitiva, del futuro profesorado de ES, hacia las parejas de hombres que hacia las parejas de mujeres.

- 11.2. Existen mayores niveles de homofobia afectiva, del futuro profesorado de ES, hacia las parejas de hombres que hacia las parejas de mujeres.

Así, la **hipótesis 11.1** se contrastaba mediante las respuestas que dieran los encuestados al ítem 6, en relación a las respuestas que hubieran dado a los ítems 5 y 7.

En este sentido, podemos afirmar que las respuestas dadas en el ítem 6 difieren con respecto a las respuestas dadas en el ítem 5 y el ítem 7. Así, el **56,1%** de los encuestado se muestra a favor de que se incluyan **técnicas de reproducción asistida** para parejas de **hombres gays** a través de la seguridad social, frente al **64%** de los encuestados que está a favor de que se incluyan estas técnicas para **mujeres lesbianas** y el **76,2%** que está a favor de que esta técnicas se incluyan para **parejas heterosexuales** (ver figura 44).

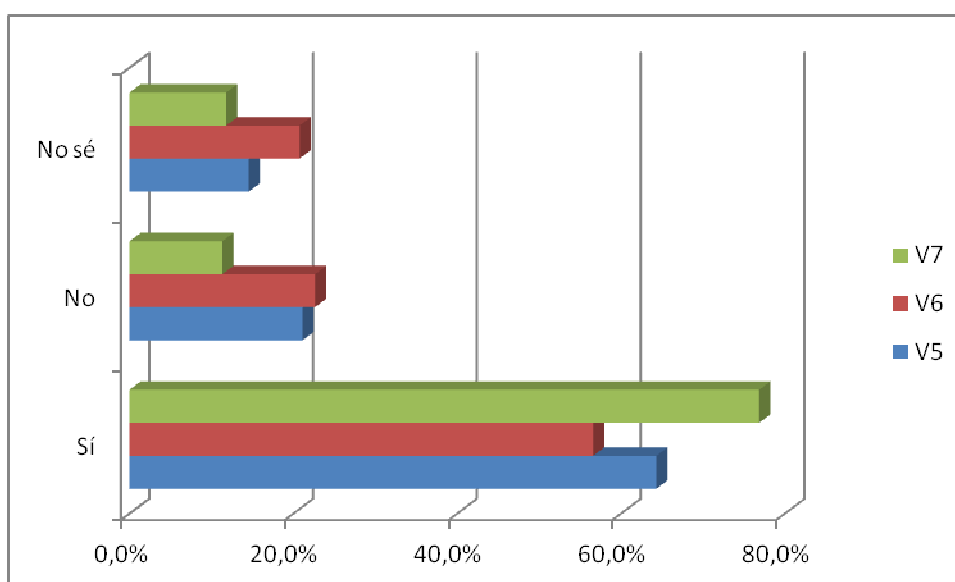


Figura 44.- *Respuestas a las preguntas: “¿Le parece bien que se incluyan técnicas de reproducción asistida para parejas de mujeres lesbianas (V5), hombres gays (V6) o parejas de un hombre y una mujer (V7) en la Seguridad Social?”*

Igualmente, frente al 22,4% de los encuestado que dice estar en contra de esta medida se aplique a hombres gays, hay un 21% de los encuestados que se muestra contrario a que las parejas de mujeres lesbianas tengan este derecho y un 11,2% de los encuestados que se muestra reacio a que las parejas heterosexuales tengan este derecho.

De igual manera, frente al 20,6% de los encuestados que dice no saber o no contestar ante la

pregunta de si la seguridad social debe financiar tratamientos de reproducción asistida para parejas de hombres gays, hay un 14,5% que no sabe o no contesta a este respecto cuándo le preguntan por parejas de mujeres lesbianas y un 11,7% que responde de igual manera cuándo le preguntan por parejas heterosexuales.

Por su parte, la **hipótesis 11.2** se contrastaba mediante las respuestas que dieran los encuestados al ítem 4, frente a las respuestas que dieran a los ítems 2 y 3.

Así, en función de estas respuestas, podemos afirmar que, frente al **2,7%** de los encuestados que le parecía mal que una pareja de **hombres gays muestren su afectividad** en público, había un **1,9%** de los encuestados que opinaba de igual manera en relación a las muestras de afectividad de una pareja de **mujeres lesbianas** pero **ninguno** de los encuestados le parecía mal que una **pareja heterosexual** muestre su afectividad en público.

Igualmente, ante la misma pregunta referida a las muestras de afectividad en público, un **8,4%** de los encuestados afirma que **no le gusta verlo** si se trata de parejas de **hombres gays**, frente al **5,1%** que no le gustaba verlo si se trataba de una pareja de **mujeres lesbianas** y el **3,3%** que no le gustaba si se trataba de una **pareja heterosexual**.

En esta pregunta se encontraron también diferencias en el porcentaje de personas que respondieron que les parecía bien que una pareja de hombres gays mostraran su afectividad en público (33,6%) o que les daba igual (48,1%), frente al porcentaje de encuestados que les parecía bien que una pareja de mujeres lesbianas muestren su afectividad en público (35%) o les daba igual (51,4%) y frente al porcentaje de encuestados que les parecía bien que una pareja heterosexual muestre su afectividad en público (38,3%) o les daba igual (51,9%).

Las **diferencias encontradas son significativas en función de la prueba Chi-Cuadrado**, tanto en el caso de la comparación de los ítems que median homofobia cognitiva, como en los ítems que medían homofobia afectiva hacía parejas de hombres gays y hacía parejas de mujeres lesbianas. Así, la prueba Chi-Cuadrado, que para estos ítems señala una significatividad estadística de 0,00, lo que nos permite afirmar que **existen mayores niveles de homofobia afectiva y cognitiva en los futuros docentes hacia las parejas de hombres gays frente a las parejas de mujeres lesbianas**.

12. HIPÓTESIS DÉCIMO SEGUNDA

La décimo segunda hipótesis pretendía contrastar si existían actitudes **heterosexistas** en el futuro profesorado de ES. Esta hipótesis se valoraba mediante el ítem 47 que preguntaba al futuro profesorado si, en general, cuando habla con otra persona, ¿Da por supuesto que es heterosexual?

Según las respuestas dadas al cuestionario podemos afirmar que el 60,2% de los futuros docentes no da por supuesto, por lo general, que las personas con las que habla son heterosexuales, frente al 39,8% que sí da por su puesto esta orientación sexual en las personas con las que habla (ver figura 45).

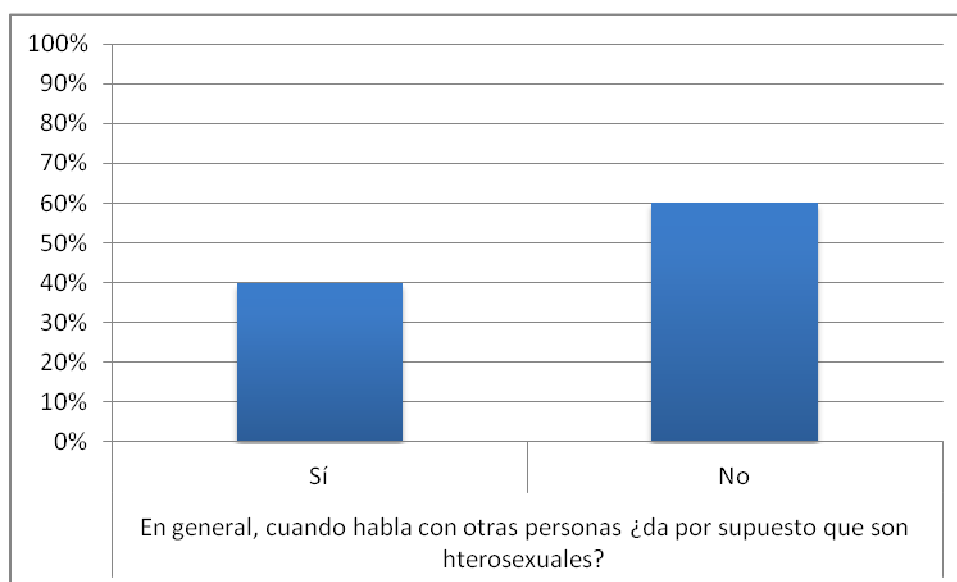


Figura 45.- *Respuestas a la pregunta: “En general, cuando habla con la gente, ¿Da por supuesto que son heterosexuales?”*

Estas diferencias encontradas son significativas en función de la prueba Chi-Cuadrado (Sig.asintót. 0,003). Es decir, que en función de este contraste estadístico se puede afirmar que el porcentaje de alumnado que no muestra actitudes heterosexistas es significativamente mayor que el porcentaje de alumnado que no las muestra. Aunque no deja de haber un 40% que sí las muestra.

13. HIPÓTESIS DÉCIMO TERCERA

La hipótesis décimo tercera pretendía contrastar si la **formación que recibe el futuro profesorado de ES no es adecuada para atender a la diversidad afectivo-sexual**.

En concreto esta hipótesis se dividía a su vez en las siguientes subhipótesis:

- 13.1. El futuro profesorado de ES no recibe formación en su carrera universitaria para atender a la diversidad afectivo-sexual.
- 13.2. El futuro profesorado de ES no recibe formación en el MFPS para atender a la diversidad afectivo-sexual.
- 13.3. El futuro profesorado de ES recibe comentarios negativos por parte de sus docentes para atender a la diversidad afectivo-sexual en su carrera universitaria.
- 13.4. El futuro profesorado de ES recibe comentarios negativos por parte de sus docentes para atender a la diversidad afectivo-sexual en el MFPS.

Las **hipótesis 13.1 y 13.2** (ver figura 46), se medían mediante las respuestas que dieran los futuros docentes al ítem 66. Así, en función de estas respuestas, podemos afirmar que el **83,6%** de los encuestados afirmó **no haber recibido ningún tipo de formación** en atención a la diversidad afectivo-sexual en los centros educativos, frente a los encuestados que afirmaron haber recibido una formación en este campo a través de **jornadas o congresos (2,8%)**, **cursos o seminarios (3,8%)**, en la carrera (**0,5%**) o en el propio MFPS (**3,8%**).

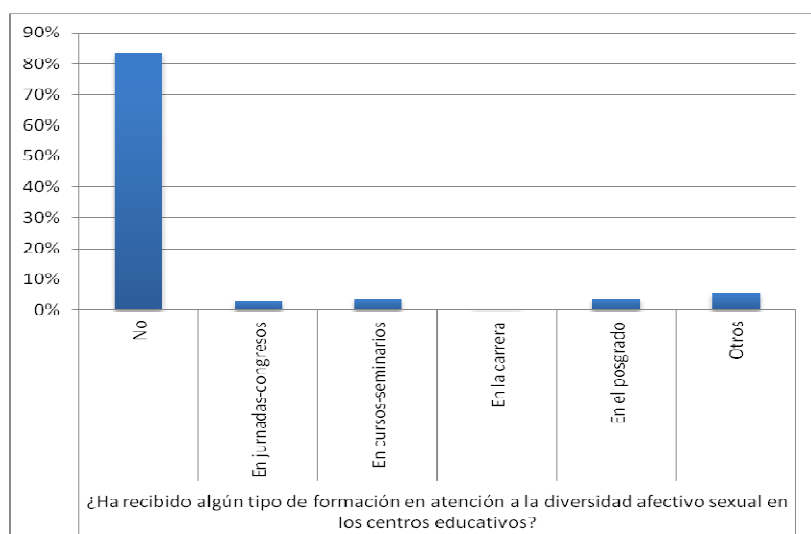


Figura 46.- *Respuestas a la pregunta: “¿Ha recibido algún tipo de formación en atención a la diversidad afectivo-sexual en los centros educativos?”*

En relación a las **hipótesis 13.3 y 13.4** (ver figura 47), éstas se medían mediante las respuestas que dieran los futuros docentes al ítem 67. Así, en función de las respuestas, podemos afirmar que el **87,1%** de los encuestados afirmó **no haber recibido ningún tipo de comentario negativo** por parte de sus docentes, en relación a la diversidad afectivo-sexual, frente a los encuestados que afirmaron haber recibido algún tipo de comentario negativo en la **carrera (3,8%)** o en el propio **MFPS (1,4%)**.

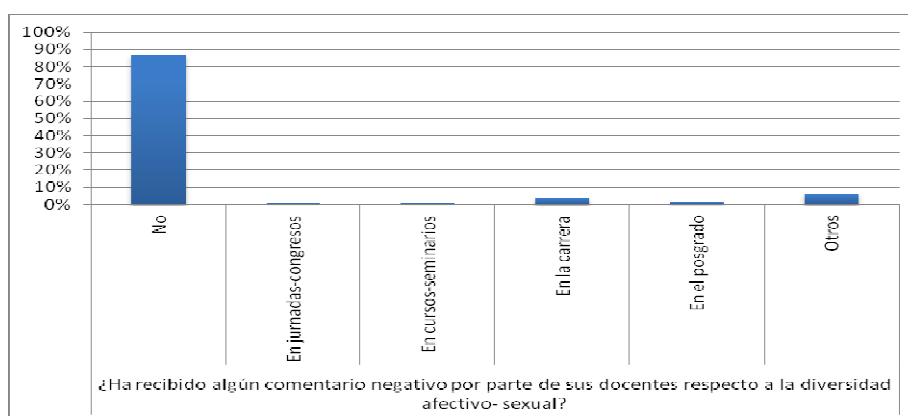


Figura 47.- *Respuestas a la pregunta: “¿Ha recibido algún comentario negativo por parte de sus docentes respecto a la diversidad afectivo-sexual?”*

Estas **diferencias** encontradas en las respuestas dadas son **significativas** en función de la prueba **Chi-Cuadrado** en todos los ítems que valoraban la formación recibida por los futuros docentes para atender a la diversidad afectivo-sexual. Así, la prueba Chi-Cuadrado para estos ítems señala una significatividad estadística de 0,00, lo que nos permite afirmar que **el futuro profesorado no recibe formación para atender a la diversidad afectivo-sexual** ni comentarios negativos al respecto por parte de sus docentes de la carrera y del MFPS.

14. HIPÓTESIS DÉCIMO CUARTA

Para finalizar, la hipótesis décimo cuarta pretendía contrastar **si existe interés por parte de los futuros docentes en recibir formación para la atención a la diversidad afectivo-sexual**.

En concreto, esta hipótesis se dividía a su vez en las siguientes subhipótesis:

- 14.1. El futuro profesorado de ES tiene interés en recibir formación específica en atención a la diversidad afectivo-sexual.
- 14.2. El futuro profesorado de ES considera pertinente recibir formación específica en atención a la diversidad afectivo-sexual.
- 14.3. El futuro profesorado de ES considera la homofobia como un aspecto sobre el que debería estar formado.

Con respecto a la **hipótesis 14.1**, diremos que se medía mediante las respuestas que dieran los futuros docentes al ítem 68. Así, en función de estas respuestas, podemos afirmar que el **71,6%** de los encuestados afirma **tener interés** en recibir formación vinculada con la atención a la diversidad afectivo-sexual, frente al **15,6%** que afirmaba **no tener interés** y el **12,8%** de los encuestados que **no sabía o no contestaba** esta pregunta (ver figura 48).

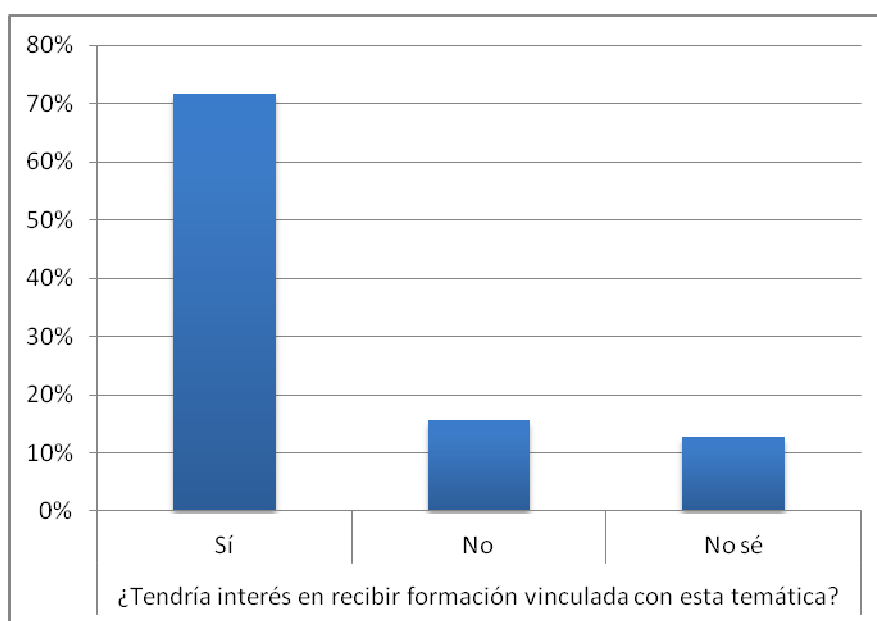


Figura 48.- *Respuestas a la pregunta: “¿Tendría interés en recibir formación vinculada con esta temática?”*

En relación a la **hipótesis 14.2**, ésta se medía mediante las respuestas que dieran los encuestados al ítem 69 (ver figura 49). Así, en función de las respuestas dadas a esta pregunta, podemos afirmar que el **80,5%** de los futuros docentes **considera pertinente que el profesorado de ES reciba formación** en atención a la diversidad afectivo-sexual, frente al **9,5%** de los encuestados que **no lo considera pertinente** y el **10%** que **no sabe o no contesta** a este respecto.

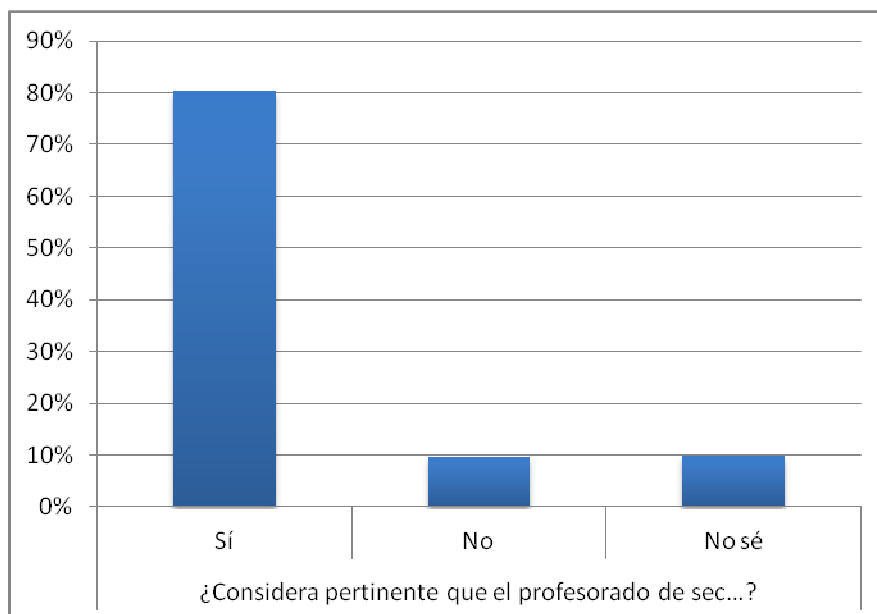


Figura 50.- *Respuestas a la pregunta: “¿Considera pertinente que el profesorado de ES reciba formación específica en atención a la diversidad afectivo-sexual”.*

La **hipótesis 14.3**, se medía mediante las respuestas que dieran los encuestados al ítem 71 (ver figura 50). Así, en función de las respuestas dadas a esta pregunta, podemos afirmar que el **88,9%** de los futuros docentes considera que **su formación debe abarcar de igual manera** aspectos relacionados con el **multiculturalismo** (71A), la **homofobia** (71B), la **discapacidad** (71C), la **igualdad de género** (71D) o la **xenofobia** (71E), es decir, que su formación para la atención a todos estos aspectos relacionados con la diversidad del alumnado es importante en general, sin que haya un aspecto que se más importante que otro en su formación (71F).

Frente a este 88,9%, habría otro porcentaje de futuros docentes que consideran más importante su formación en un tema específico frente a los otros. Así, habría un porcentaje de futuros docentes que considera **más importante** su formación en **multiculturalismo** (9,6%), **homofobia** (2,4%), **discapacidad** (10,1%), **igualdad de género** (6,3%) o **xenofobia** (3,8%) frente a su formación en el resto de aspectos señalados.

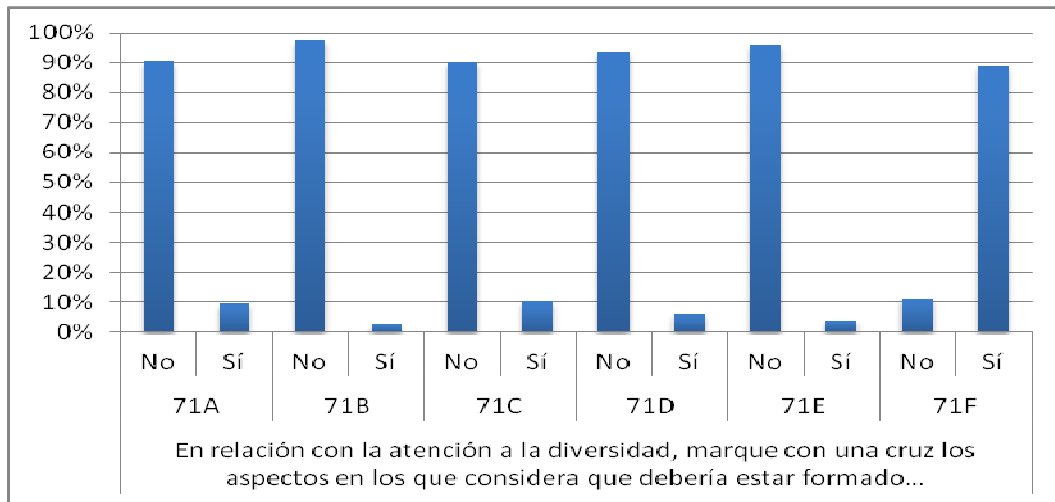


Figura 50.- Respuestas a la pregunta: “En relación a la atención a la diversidad, marque con una cruz los aspectos en los que considera que debería estar formado”.

Estas **diferencias** encontradas en las respuestas dadas son **significativas** en función de la prueba **Chi-Cuadrado**, en todos. Así, la prueba Chi-Cuadrado para estos ítems señala una significatividad estadística de 0,00, lo que nos permite afirmar que **los futuros docentes**, de una manera significativa, **tienen interés en recibir una formación específica en atención a la diversidad afectivo-sexual**, lo consideran pertinente y piensan que la homofobia es un tema sobre el que deberían de estar formados.

BLOQUE IV

CONCLUSIONES

En el presente apartado pretendemos ofrecer un resumen de las principales conclusiones a las que hemos llegado en función de los resultados obtenidos, teniendo en cuenta que nuestra investigación se encuentra delimitada por tres problemas principales de estudio:

- **¿Existe homofobia en los futuros docentes de ES?**
- **¿Existen carencias formativas en aspectos relacionados con la atención a la diversidad afectivo-sexual en los futuros docentes de ES?**
- **¿Existen relaciones entre determinadas variables y los niveles de homofobia del futuro profesorado de ES?**

Teniendo en consideración estos tres principales problemas de estudio, expondremos, a continuación, las conclusiones para cada una de las hipótesis formuladas.

1. HIPÓTESIS PRIMERA

El futuro profesorado de ES manifiesta actitudes homófobas. En este caso, los datos obtenidos nos permiten afirmar que existe un porcentaje de futuros docentes que manifiesta actitudes homófobas aunque mediante la aplicación de la prueba Chi-Cuadrado en sus dos versiones, podemos igualmente afirmar que el porcentaje de docentes que no manifiesta actitudes homófobas es significativamente superior.

Teniendo en cuenta estos dos aspectos, llegamos a la aceptación de la hipótesis principal, al haber detectado porcentajes de homofobia cognitiva, afectiva, conductual y liberal, así como de normalización de la homofobia y temor al contagio del estigma en los futuros docentes aunque un porcentaje significativamente superior de estos futuros docentes no manifieste actitudes homófobas.

ACEPTAMOS pues las siguientes subhipótesis de la hipótesis 1:

- 1.1. El futuro profesorado de ES manifiesta homofobia cognitiva

- 1.2. El futuro profesorado de ES manifiesta homofobia afectiva.
- 1.3. El futuro profesorado de ES manifiesta homofobia conductual.
- 1.4. El futuro profesorado de ES manifiesta homofobia liberal.
- 1.5. El futuro profesorado de ES percibe de una manera normalizada las situaciones de homofobia.
- 1.6. El futuro profesorado de ES manifiesta temor a tratar cuestiones relacionadas con la homofobia en el aula por el posible contagio del estigma.

De esta manera, observando los porcentajes de respuestas homófobas dadas por los futuros docentes podemos dar respuesta al primer problema de partida, **¿Existe homofobia en los futuros docentes de ES?**, afirmando que el porcentaje de docentes que sí manifiesta homofobia cognitiva, afectiva, conductual y liberal, así como normalización de la homofobia y temor al contagio del estigma es significativamente inferior al porcentaje de futuros docentes que no la manifiesta.

2. HIPÓTESIS SEGUNDA

Los futuros docentes no están interesados en dar una respuesta educativa de calidad al alumnado en aspectos relacionados con la educación en diversidad afectivo-sexual en las aulas de ES. En este caso, mediante la aplicación de la prueba Chi-Cuadrado en sus dos versiones, observamos claramente la negación de la hipótesis principal.

De esta manera podemos afirmar que no observamos porcentajes significativos de futuros docentes que manifiestan un desconocimiento de la homofobia existente en los centros. Igualmente podemos afirmar que existen porcentajes significativos de futuros docentes que consideran que debe tratarse la educación en diversidad afectivo-sexual en los centros de enseñanza, que los docentes deben formarse en estos aspectos, y que este tipo de educación interesa al alumnado.

RECHAZAMOS la hipótesis 2 y las consiguientes subhipótesis:

2. Los futuros docentes no están interesados en dar una respuesta educativa de calidad al alumnado en aspectos relacionados con la educación en diversidad afectivo-sexual en las aulas de ES.

- 2.1. El futuro profesorado de ES desconoce la existencia de homofobia en los centros de enseñanza.
- 2.2. El futuro profesorado de ES considera que la educación en diversidad afectivo-sexual no debe tratarse en los centros de enseñanza.
- 2.3. El futuro profesorado de ES considera que la formación en diversidad afectivo-sexual no interesa al alumnado.
- 2.4. El futuro profesorado de ES no muestra interés por recibir formación en atención a la diversidad afectivo-sexual.
- 2.5. El futuro profesorado de ES no muestra una actitud positiva ante los problemas derivados de la homofobia en los centros de enseñanza.

En función de las respuestas podemos afirmar que la mayor parte de los futuros docentes están interesados en dar una respuesta educativa de calidad al alumnado en aspectos relacionados con la educación en diversidad afectivo-sexual, manifestando interés por recibir formación en estos aspectos, siendo conscientes de que existe homofobia en los centros de enseñanza, considerando que se debe educar en la diversidad afectivo-sexual, que este tipo de educación interesa al alumnado y que el futuro profesorado tienen que recibir formación en estos aspectos.

3. HIPÓTESIS TERCERA

Los futuros docentes no tienen información en atención a la diversidad afectivo-sexual.
En este caso observamos claramente la confirmación parcial de la hipótesis principal.

Así, podemos afirmar que observamos un porcentaje significativo de docentes que desconoce la normativa en relación a la atención a la diversidad afectivo-sexual pero que sí conocen los conceptos básicos en relación a este tipo de diversidad, el porcentaje de alumnado LGBT presente en las aulas y el porcentaje de familias homoparentales.

ACEPTAMOS, por lo tanto, la siguiente subhipótesis de la hipótesis 3:

- 3.1. El futuro profesorado de ES desconoce la normativa educativa en los aspectos relacionados con la atención a la diversidad afectivo-sexual.

Mientras que **RECHAZAMOS** las siguientes subhipótesis de la hipótesis 3:

- 3.2. El futuro profesorado de ES desconoce conceptos básicos en relación a la diversidad afectivo-sexual.
- 3.3. El futuro profesorado de ES desconoce los porcentajes de alumnado LGBT en los centros de enseñanza.
- 3.4. El futuro profesorado de ES desconoce los porcentajes de familias LGBT en los centros de enseñanza.

Esta confirmación parcial de la tercera hipótesis nos permite responder al segundo de los tres problemas principales de estudio planteados, **¿Existen carencias formativas en aspectos relacionados con la atención a la diversidad afectivo-sexual en los futuros docentes de ES?**

Lógicamente, observando los porcentajes de respuestas dadas por los futuros docentes, podemos dar respuesta a este problema de partida y afirmar que sí existen carencias formativas en cuanto al desconocimiento de la normativa relacionada con la atención a la diversidad afectivo-sexual, pero no existen carencias formativas en cuanto al conocimiento de conceptos básicos relacionados con la diversidad afectivo-sexual.

Esto nos llevará a plantear, la necesidad de realizar propuestas formativas en la atención a la diversidad afectivo-sexual para el futuro profesorado de ES que incluyeran los aspectos en los que se observa una mayor carencia de información.

4. HIPÓTESIS CUARTA

Existen diferencias en los niveles de homofobia del futuro profesorado de ES en función del tipo de centro en el que cursaron la educación preuniversitaria.

En este caso observamos la confirmación parcial de la hipótesis principal.

Podemos afirmar que observamos mayores niveles de homofobia cognitiva, afectiva y liberal, así como de normalización de la homofobia del futuro profesorado que estudió en centros privados religiosos. Mientras que el futuro profesorado que estudió en centros públicos

manifiesta menor temor al contagio del estigma que el resto de futuros docentes que estudiaron en otro tipo de centros.

ACEPTAMOS las siguientes subhipótesis de la hipótesis 4:

- 4.1. Existen diferencias significativas, en los niveles de homofobia cognitiva, del futuro profesorado de ES, en función del tipo de centro en el que cursó la educación preuniversitaria.
- 4.2. Existen diferencias significativas, en los niveles de homofobia afectiva, del futuro profesorado de ES, en función del tipo de centro en el que cursó la educación preuniversitaria.
- 4.4. Existen diferencias significativas, en los niveles de homofobia liberal, del futuro profesorado de ES, en función del tipo de centro en el que cursó la educación preuniversitaria.
- 4.5. Existen diferencias significativas, en los niveles de normalización de la homofobia, del futuro profesorado de ES, en función del tipo de centro en el que cursó la educación preuniversitaria.
- 4.6. Existen diferencias significativas, en los niveles de temor al contagio del estigma, del futuro profesorado de ES, en función del tipo de centro en el que cursó la educación preuniversitaria.

Pero **RECHAZAMOS** las siguientes subhipótesis de la hipótesis 4:

- 4.1. Existen diferencias significativas, en los niveles de homofobia conductual, del futuro profesorado de ES, en función del tipo de centro en el que cursó la educación preuniversitaria.

Esta confirmación parcial de la hipótesis 4 nos permite responder al tercero de los problemas principales de estudio que habíamos planteado, **¿Existen relaciones entre determinadas variables y los niveles de homofobia del futuro profesorado de ES?**

Así, en función de los datos obtenidos podemos afirmar que existe relación entre estudiar en un centro privado católico y manifestar mayores niveles de homofobia y entre estudiar en un centro público y presentar menos actitudes homófobas.

5. HIPÓTESIS QUINTA

Existen diferencias en los niveles de homofobia del futuro profesorado de ES en función de la creencia religiosa que posea.

En este caso observamos la confirmación parcial de la hipótesis principal ya que podemos afirmar que observamos mayores niveles de homofobia cognitiva así como de normalización de la homofobia del futuro profesorado católico.

ACEPTAMOS las siguientes subhipótesis de la hipótesis 5:

- 5.1. Existen diferencias significativas, en los niveles de homofobia cognitiva, del futuro profesorado de ES, en función de la creencia religiosa que posea.
- 5.5. Existen diferencias significativas, en los niveles de normalización de la homofobia, del futuro profesorado de ES, en función de la creencia religiosa que posea.

Pero **RECHAZAMOS** las siguientes subhipótesis de la hipótesis 5:

- 5.2. Existen diferencias significativas, en los niveles de homofobia afectiva, del futuro profesorado de ES, en función de la creencia religiosa que posea.
- 5.3. Existen diferencias significativas, en los niveles de homofobia conductual, del futuro profesorado de ES, en función de la creencia religiosa que posea.
- 5.4. Existen diferencias significativas, en los niveles de homofobia liberal, del futuro profesorado de ES, en función de la creencia religiosa que posea.
- 5.6. Existen diferencias significativas, en los niveles de temor al contagio del estigma, del futuro profesorado de ES, en función de la creencia religiosa que posea.

Esta confirmación parcial de la hipótesis 5 nos permite responder al tercero de los problemas principales de estudio que habíamos planteado, **¿Existen relaciones entre determinadas variables y los niveles de homofobia del futuro profesorado de ES?**

Así, en función de los datos obtenidos podemos afirmar que existe relación entre ser católico y manifestar mayores niveles de homofobia cognitiva y normalización de la homofobia.

6. HIPÓTESIS SEXTA

Existen diferencias en los niveles de homofobia del futuro profesorado de ES en función del tipo de ideología política que posea.

En este caso observamos la confirmación parcial de la hipótesis principal ya que podemos afirmar que observamos mayores niveles de homofobia cognitiva, afectiva y liberal en el futuro profesorado con una ideología política de derecha o de extrema derecha.

ACEPTAMOS pues las siguientes subhipótesis de la hipótesis 6:

- 6.1. Existen diferencias significativas, en los niveles de homofobia cognitiva, del futuro profesorado de ES, en función del tipo de ideología política que posea.
- 6.2. Existen diferencias significativas, en los niveles de homofobia afectiva, del futuro profesorado de ES, en función del tipo de ideología política que posea.
- 6.4. Existen diferencias significativas, en los niveles de homofobia liberal, del futuro profesorado de ES, en función del tipo de ideología política que posea.

Pero **RECHAZAMOS** las siguientes subhipótesis de la hipótesis 5:

- 6.3. Existen diferencias significativas, en los niveles de homofobia conductual, del futuro profesorado de ES, en función del tipo de ideología política que posea.
- 6.5. Existen diferencias significativas, en los niveles de normalización de la homofobia, del futuro profesorado de ES, en función del tipo de ideología política que posea.
- 6.6. Existen diferencias significativas, en los niveles de temor al contagio del estigma, del futuro profesorado de ES, en función del tipo de ideología política que posea.

Esta confirmación parcial de la hipótesis 6 nos permite responder al tercero de los problemas principales de estudio que habíamos planteado, **¿Existen relaciones entre determinadas variables y los niveles de homofobia del futuro profesorado de ES?**

Así, en función de los datos obtenidos podemos afirmar que existe relación entre tener una ideología política de derecha o de extrema derecha y presentar una mayor homofobia a nivel cognitivo, afectivo y liberal.

7. HIPÓTESIS SÉPTIMA

Existen diferencias en los niveles de homofobia del futuro profesorado de ES en función del sexo

En este caso observamos la confirmación parcial de la hipótesis principal ya que podemos afirmar que observamos mayores niveles de homofobia conductual de los futuros profesores en comparación con las futuras profesoras.

ACEPTAMOS pues la siguiente subhipótesis de la hipótesis 7:

- 7.3. Existen diferencias significativas, en los niveles de homofobia conductual, del futuro profesorado de ES, en función del sexo que posea.

Pero **RECHAZAMOS** la siguiente subhipótesis de la hipótesis 7:

- 7.1. Existen diferencias significativas, en los niveles de homofobia cognitiva, del futuro profesorado de ES, en función del sexo que posea.
- 7.2. Existen diferencias significativas, en los niveles de homofobia afectiva, del futuro profesorado de ES, en función del sexo que posea.
- 7.4. Existen diferencias significativas, en los niveles de homofobia liberal, del futuro profesorado de ES, en función del sexo que posea.
- 7.5. Existen diferencias significativas, en los niveles de normalización de la homofobia, del futuro profesorado de ES, en función del sexo que posea.
- 7.6. Existen diferencias significativas, en los niveles de temor al contagio del estigma, del futuro profesorado de ES, en función del sexo que posea.

Esta confirmación parcial de la hipótesis 7 nos permite responder al tercero de los problemas principales de estudio que habíamos planteado, **¿Existen relaciones entre determinadas variables y los niveles de homofobia del futuro profesorado de ES?**

Así, en función de los datos obtenidos podemos afirmar que existe relación ser del sexo masculino y la homofobia conductual.

8. HIPÓTESIS OCTAVA

Existen diferencias en los niveles de homofobia del futuro profesorado de ES en función de su edad.

En este caso observamos la negación la hipótesis principal ya que podemos afirmar que no observamos mayores niveles de homofobia de los futuros profesores en función de su edad.

RECHAZAMOS pues la hipótesis 8 y todas las subhipótesis correspondientes:

Existen diferencias en los niveles de homofobia del futuro profesorado de ES en función de su edad.

- 8.1. Existen diferencias significativas, en los niveles de homofobia cognitiva, del futuro profesorado de ES en función de su edad.
- 8.2. Existen diferencias significativas, en los niveles de homofobia afectiva, del futuro profesorado de ES en función de su edad.
- 8.3. Existen diferencias significativas, en los niveles de homofobia conductual, del futuro profesorado de ES en función de su edad.
- 8.4. Existen diferencias significativas, en los niveles de normalización de la homofobia, del futuro profesorado de ES en función de su edad.
- 8.5. Existen diferencias significativas, en los niveles de temor al contagio del estigma, del futuro profesorado de ES en función de su edad.
- 8.6. Existen diferencias significativas, en los niveles de homofobia liberal, del futuro profesorado de ES en función de su edad.

Esta negación de la hipótesis 8 nos permite responder al tercero de los problemas principales de estudio que habíamos planteado, **¿Existen relaciones entre determinadas variables y los niveles de homofobia del futuro profesorado de ES?**

Así, en función de los datos obtenidos podemos afirmar que no existe relación entre la edad y el nivel de homofobia.

9. HIPÓTESIS NOVENA

Existen diferencias en los niveles de homofobia del futuro profesorado de ES en función de la especialidad del MFPS que cursen.

En este caso observamos la confirmación parcial de la hipótesis principal ya que podemos afirmar que observamos mayores niveles de homofobia cognitiva, afectiva y liberal, así como de normalización de la homofobia de los futuros docentes que cursan la especialidad de Economía del MFPS

ACEPTAMOS pues las siguientes subhipótesis de la hipótesis 9:

- 9.1. Existen diferencias significativas, en los niveles de homofobia cognitiva, del futuro profesorado de ES en función de la especialidad del MFPS que cursen.
- 9.2. Existen diferencias significativas, en los niveles de homofobia afectiva, del futuro profesorado de ES en función de la especialidad del MFPS que cursen.
- 9.4. Existen diferencias significativas, en los niveles de homofobia liberal, del futuro profesorado de ES en función de la especialidad del MFPS que cursen.
- 9.5. Existen diferencias significativas, en los niveles de normalización de la homofobia, del futuro profesorado de ES en función de la especialidad del MFPS que cursen.

Pero **RECHAZAMOS** la siguiente subhipótesis de la hipótesis 9:

- 9.3. Existen diferencias significativas, en los niveles de homofobia conductual, del futuro profesorado de ES en función de la especialidad del MFPS que cursen.
- 9.6. Existen diferencias significativas, en los niveles de temor al contagio del estigma, del futuro profesorado de ES en función de la especialidad del MFPS que cursen.

Esta aceptación parcial de la hipótesis 9 nos permite responder al tercero de los problemas principales de estudio que habíamos planteado, **¿Existen relaciones entre determinadas variables y los niveles de homofobia del futuro profesorado de ES?**

Así, en función de los datos obtenidos, podemos afirmar que existe relación entre la especialidad del MFPS de Economía y los mayores niveles de homofobia cognitiva, afectiva y liberal, así como de normalización de la homofobia.

10. HIPÓTESIS DÉCIMA

Existen diferencias en los niveles de homofobia del futuro profesorado de ES en función de su ciudad de nacimiento.

En este caso observamos la negación de la hipótesis principal ya que podemos afirmar que no observamos mayores niveles de homofobia de los futuros docentes en función de su ciudad de nacimiento.

RECHAZAMOS pues la hipótesis 10 y todas las subhipótesis correspondientes:

Existen diferencias en los niveles de homofobia del futuro profesorado de ES en función de su ciudad de nacimiento.

- 10.1. Existen diferencias significativas, en los niveles de homofobia cognitiva, del futuro profesorado de ES en función de su ciudad de nacimiento.
- 10.2. Existen diferencias significativas, en los niveles de homofobia afectiva, del futuro profesorado de ES en función de su ciudad de nacimiento.
- 10.3. Existen diferencias significativas, en los niveles de homofobia conductual, del futuro profesorado de ES en función de su ciudad de nacimiento.
- 10.4. Existen diferencias significativas, en los niveles de homofobia liberal, del futuro profesorado de ES en función de su ciudad de nacimiento.
- 10.5. Existen diferencias significativas, en los niveles de normalización de la homofobia, del futuro profesorado de ES en función de su ciudad de nacimiento.
- 10.6. Existen diferencias significativas, en los niveles de temor al contagio del estigma, del futuro profesorado de ES en función de su ciudad de nacimiento.

Esta negación de la hipótesis 10 nos permite responder al tercero de los problemas principales de estudio que habíamos planteado, **¿Existen relaciones entre determinadas variables y los niveles de homofobia del futuro profesorado de ES?**

Así, en función de los datos obtenidos podemos afirmar que no existe relación entre la ciudad de nacimiento y el nivel de homofobia.

11. HIPÓTESIS DÉCIMO PRIMERA

Existen mayores niveles de homofobia del futuro profesorado de ES hacia las parejas de hombres que de mujeres.

En este caso observamos la afirmación parcial de la hipótesis principal ya que podemos afirmar que observamos mayores niveles de homofobia cognitiva hacia los hombres gays en comparación con las mujeres lesbianas, pero no mayores niveles de homofobia afectiva.

ACEPTAMOS pues las siguientes subhipótesis de la hipótesis 11:

- 11.1. Existen mayores niveles de homofobia cognitiva, del futuro profesorado de ES, hacia las parejas de hombres que hacia las parejas de mujeres.

Pero **RECHAZAMOS** la siguiente subhipótesis de la hipótesis 11:

- 11.2. Existen mayores niveles de homofobia afectiva, del futuro profesorado de ES, hacia las parejas de hombres que hacia las parejas de mujeres.

12. HIPÓTESIS DÉCIMO SEGUNDA

Existen actitudes heterosexistas en el futuro profesorado de ES. En este caso, los datos obtenidos nos permiten afirmar que existe un porcentaje de futuros docentes que manifiesta actitudes heterosexistas aunque mediante la aplicación de la prueba Chi-Cuadrado en sus dos versiones, podemos igualmente afirmar que el porcentaje de docentes que no manifiesta actitudes heterosexistas es significativamente superior.

Teniendo en cuenta estos dos aspectos, llegamos a la aceptación de la hipótesis principal, al haber detectado porcentajes de actitudes heterosexistas en los futuros docentes aunque un porcentaje significativamente superior de estos futuros docentes no manifieste actitudes heterosexistas.

ACEPTAMOS pues la hipótesis 12:

- 12. Existen actitudes heterosexistas en el futuro profesorado de ES.

13. HIPÓTESIS DÉCIMO TERCERA

La formación que recibe el futuro profesorado de ES no es adecuada para atender a la diversidad afectivo-sexual.

En este caso observamos la afirmación parcial de la hipótesis principal ya que podemos afirmar que el futuro profesorado no recibe formación en atención a la diversidad afectivo-sexual, ni durante la carrera ni en el MFPS, pero tampoco reciben comentarios negativos al respecto.

ACEPTAMOS pues las subhipótesis de la hipótesis 13:

- 13.1. El futuro profesorado de ES no recibe formación en su carrera universitaria para atender a la diversidad afectivo-sexual.
- 13.2. El futuro profesorado de ES no recibe formación en el MFPS para atender a la diversidad afectivo-sexual.

Pero **RECHAZAMOS** la siguiente subhipótesis de la hipótesis 14:

- 13.3. El futuro profesorado de ES recibe comentarios negativos por parte de sus docentes para atender a la diversidad afectivo-sexual en su carrera universitaria.
- 13.4. El futuro profesorado de ES recibe comentarios negativos por parte de sus docentes para atender a la diversidad afectivo-sexual en el MFPS.

Esta confirmación parcial de la décimo tercera hipótesis nos permite responder al segundo de los tres problemas principales de estudio planteados, **¿Existen carencias formativas en aspectos relacionados con la atención a la diversidad afectivo-sexual en los futuros docentes de ES?**

Lógicamente, observando los porcentajes de respuestas dadas por los futuros docentes, podemos dar respuesta a este problema de partida y afirmar que el futuro profesorado no recibe formación en atención a la diversidad afectivo-sexual.

Esto nos llevará a plantear la necesidad de realizar propuestas formativas en la atención a la diversidad afectivo-sexual para el futuro profesorado de ES.

14. HIPÓTESIS DÉCIMO CUARTA

Existe interés de los futuros docentes de ES en recibir formación para la atención a la diversidad afectivo-sexual.

En este caso observamos la afirmación de la hipótesis principal ya que podemos afirmar que observamos los futuros docentes consideran pertinente recibir formación específica en atención a la diversidad afectivo-sexual, que muestran interés por recibir este tipo de formación y que consideran que la homofobia es un aspecto sobre el que deberían estar formados.

ACEPTAMOS pues la hipótesis 14 y todas las subhipótesis correspondientes:

Existe interés de los futuros docentes de ES en recibir formación para la atención a la diversidad afectivo-sexual.

El futuro profesorado de ES tiene interés en recibir formación específica en atención a la diversidad afectivo-sexual.

El futuro profesorado de ES considera pertinente recibir formación específica en atención a la diversidad afectivo-sexual.

El futuro profesorado de ES considera la homofobia como un aspecto sobre el que debería estar formado.

BLOQUE V

DISCUSIÓN

Los resultados encontrados al respecto de la investigación realizada, han aportado una serie de conclusiones relevantes en cuanto a la formación del futuro profesorado de ES para la atención a la diversidad afectivo-sexual.

Las diferentes hipótesis formuladas al comienzo de esta investigación han podido ser contrastadas en base a los datos extraídos de las encuestas administradas. Así, los datos encontrados nos permiten afirmar que **el futuro profesorado de ES, al que se le pudo administrar la encuesta, en su mayoría, muestra niveles bajos de homofobia, no está formado para atender a la diversidad afectivo-sexual existente en los centros de ES y manifiesta interés por recibir formación en relación a la atención a este tipo de diversidad**. Igualmente podemos afirmar que **se han encontrado relaciones entre determinadas características del futuro profesorado y manifestar mayores niveles de homofobia**.

Sin embargo, aunque “estadísticamente todo se explica, personalmente todo se complica” (Pennac, 2008: 11) y, en más de una ocasión, los resultados de la presente investigación pueden ser interpretados desde diferentes perspectivas. En el presente apartado intentaremos analizar, con mayor profundidad, qué posibles interpretaciones se pueden extraer de los datos analizados.

Así, con respecto a la primera afirmación, **los bajos niveles de homofobia entre el futuro profesorado de ES**, aunque el análisis estadístico ha señalado que es significativamente mayor el porcentaje de docentes que no muestra actitudes homófobas, habría, aproximadamente, una **quinta parte del futuro profesorado que sí las muestra**, especialmente actitudes relacionadas con la **homofobia cognitiva** hacia las mujeres lesbianas y, sobretodo, hacia los hombres gays.

A este respecto resulta lícito plantearse hasta qué punto es aceptable que una quinta parte del futuro profesorado muestre actitudes homófobas, es decir, sería acertado preguntarse **¿Qué nivel de homofobia se debe tolerar entre el futuro personal docente?**

Si este interrogante se realizara con respecto a la **xenofobia o la igualdad de género**, las respuestas serían seguramente tajantes y la práctica totalidad de personas a las que les preguntáramos nos dirían que **no les parece que se puedan tolerar actitudes machistas o xenófobas en ningún futuro docente**. Sin embargo, en relación a la homofobia, la normalización de las actitudes homófobas (Borrillo, 2001; Pichardo, 2009; Sánchez Sáinz 2009 y 2010) hace que seguramente el nivel de tolerancia con respecto a estas actitudes sea mayor que con respecto a las actitudes machistas o xenófobas.

Y mientras se siga teniendo esta **visión normalizada de la violencia homófoba**, seguirá habiendo homofobia en los centros de enseñanza, es decir, se seguirá permitiendo que ese 10% aproximado de alumnado, profesorado y familias LGBT sigan sintiéndose agredidos a diario y que la totalidad del alumnado, el profesorado y las familias siga teniendo una **visión sesgada y limitada de la diversidad afectivo-sexual**, limitando, de esta manera, su propio desarrollo personal.

El **profesorado** cumple un **papel fundamental**, si queremos que desaparezca la homofobia de los centros de enseñanza, tiene que ser el **garante del cambio**, el **formador** del alumnado, el responsable de **detectar y actuar contra la violencia homófoba**, el encargado de dar una **respuesta educativa de calidad ante la diversidad afectivo-sexual**. Por eso **no podemos tolerar que el porcentaje de futuros docentes con actitudes homófobas sea similar al porcentaje de alumnado con actitudes homófobas** (INJUVE, 2011), con el profesorado tenemos que establecer unos criterios mucho más rigurosos en este sentido en función del papel que le toca desempeñar a este respecto.

Que un menor agrede a otro por cuestiones que tienen que ver con su orientación sexual, es una realidad que se da en los centros de enseñanza entre el alumnado, pero es un **asunto** mucho más **grave** el que un adulto, en este caso **un docente, por desconocimiento, falta de formación o de manera intencionada, permita, o incluso contribuya, a estas agresiones** (Platero, 2010), ya sean agresiones físicas o simbólicas.

Y esto es así, porque el futuro profesorado de ES tiene en sus manos ayudar a que todos los alumnos y todas las alumnas aprendan a convivir y aprendan a ser, entendiendo que estos son dos de los objetivos básicos de la institución escolar (Marina y Bernabeu, 2007). En este

sentido, el análisis y **la lucha contra los factores de discriminación debe ser una de las prioridades de la política educativa** ya que los factores de discriminación limitan la convivencia y el desarrollo social y personal, al censurar y atacar la diversidad, factor inherente y consustancial a cualquier sociedad y a cualquier persona y, por lo tanto, a cualquier desarrollo social o personal.

El rechazo a la diversidad y la imposición de determinadas maneras de ser frente a otras es uno de los aspectos más limitantes de nuestra sociedad y uno de los factores que más daño a hecho a lo largo de la historia a las diferentes civilizaciones. Y, de igual manera, podemos afirmar que el rechazo a la diversidad ante determinadas maneras de ser es uno de los aspectos que más limita el desarrollo personal de cada individuo, al imponer, de manera artificial, determinadas características que lejos de contribuir al desarrollo personal lo limitan y reprimen. Por ello consideramos de gran importancia la realización de investigaciones como la que hemos expuesto en este documento, en la que hemos valorado un factor relacionado con el rechazo a la diversidad, un factor importante para la convivencia en los centros y en la sociedad y el desarrollo personal de cada ciudadano y cada ciudadana.

En este sentido, consideramos pertinente señalar que las relaciones entre la sociedad y los centros de enseñanza son un aspecto importante para el tema de la presente investigación ya que **uno de los espacios**, tal vez el fundamental, donde consideramos que **se puede empezar a cambiar la percepción social negativa de la diversidad afectivo-sexual es en los centros de enseñanza**. Y es que, tal y como señala Soriano (2004), vivir positivamente la diversidad afectivo-sexual está en relación con la forma en que ésta se valora socialmente, y, tal y como apuntan diversos autores (Romero, 2006; Soriano, 2004), estamos aún lejos de poder decir que vivimos en una sociedad donde la diversidad afectivo-sexual es aceptada.

Un reflejo de esta **falta de aceptación social** de la diversidad afectivo-sexual esta en el hecho de que **ninguna de las futuras profesoras encuestadas se definió como lesbiana** y solo un porcentaje inferior al cuatro por ciento del alumnado se definió como gay. Ante estos datos podemos pensar que quizá no hubiera ninguna futura docente lesbiana y que el porcentaje de futuros docentes gays es especialmente bajo, aunque si aceptamos los porcentajes habituales de personas LGBT podríamos deducir que seguramente hubo personas que ocultaron su orientación sexual, aspecto este último que señala la falta de aceptación de la diversidad afectivo-sexual.

En relación a la segunda afirmación formulada al principio de este apartado, la **falta de formación del futuro profesorado** en estos aspectos, los resultados hallados también pueden ser interpretados de diferentes maneras.

En un principio los resultados pueden llamar la atención en el sentido de que parece que el desconocimiento de los futuros docentes se limita a la normativa pero no a los conceptos básicos relacionados con la diversidad afectivo-sexual.

Sin embargo, pese a que los futuros docentes no lo señalen de una manera explícita, lo cierto es que el análisis realizado sobre el nivel de formación del profesorado en cuanto a los conceptos básicos relacionados con la diversidad afectivo-sexual no ha sido, seguramente, todo lo profunda que debería haber sido y puede haber mostrado un resultado engañoso. En este sentido hay una serie de factores que nos hacen sospechar de la falta de conocimiento de los conceptos básicos relacionados con la diversidad afectivo-sexual en los futuros docentes. Estos factores tendrían que ver con el hecho de que **las preguntas formuladas no profundizaban en el nivel de conocimiento de estos conceptos** y se limitaban a preguntar al futuro docente si sabía el significado de determinados conceptos pero no se le pedía que definiera estos términos, aspecto este último que hubiera sido necesario ya que en numerosas ocasiones **los conceptos relacionados con la diversidad afectivo-sexual son más famosos que conocidos**. Es decir, que socialmente, en los medios de comunicación, se habla, por ejemplo, de personas transexuales y, en menor medida, de personas transgénero, y aunque las personas creen conocer los diferentes significados de estos términos, un análisis pormenorizado de este conocimiento podría arrojar resultados interesantes.

Además, el conocimiento de estos conceptos básicos relacionados con la diversidad afectivo-sexual puede ser cuestionado en el sentido de que **no han sido adquirido a través de una formación académica**, tal y como reflejan los resultados del cuestionario administrado. Así, en función de los datos extraídos del cuestionario podemos afirmar que los futuros docentes, en su inmensa mayoría, no han recibido formación en estos aspectos, ni durante la carrera, ni durante el MFPS.

Pero aunque el futuro profesorado diga no haber recibido formación a este respecto, lo cierto es las diferentes investigaciones realizadas vienen a señalar que, de una manera oculta e

implícita, el futuro personal docente percibe y desarrolla unas determinadas actitudes ante la diversidad afectivo-sexual e, igualmente, cuando comienza a trabajar, educa y forma a su alumnado en estos aspectos.

Es más, nos atreveríamos a afirmar que, seguramente, en la gran mayoría de los casos, el futuro personal docente recibe una **formación homófoba** en relación con la atención a la diversidad afectivo-sexual e imparte, cuando empieza a ejercer, una educación homófoba en lo relativo a la diversidad afectivo-sexual.

Y es que, si no se nos educa al respecto, todos y cada uno de nosotros somos homófobos. Los futuros docentes no son una excepción en una sociedad donde no se tolera la diversidad afectivo-sexual. Entendiendo que la educación que recibimos a nivel social es una educación sexista y homófoba, aunque sólo sea por los modelos que se normalizan y se legitiman en la sociedad occidental, como modelos únicos.

En este sentido, es pertinente exponer que, una de las aportaciones personales más enriquecedoras de la presente investigación, ha sido el desarrollo personal que he adquirido. En los comienzos de la investigación, cuando comencé a analizar el concepto de homofobia y luego, cuando tuve la oportunidad de hablar y, sobretodo, escuchar, a expertos en estos temas, me fui dando cuenta de que, hasta ese momento, sin ser consciente de ello, yo había sido una persona homófoba, heterosexista y, en última instancia, machista. Al final, gracias a la formación que he podido adquirir a la vez que investigaba, estas actitudes han ido cambiando.

Es decir, que aunque no se forme de una manera intencionada al futuro profesorado en la diversidad afectivo-sexual, esto no significa que no se eduque al futuro docente en estos temas. **Lo único que garantiza la falta de formación es que se van a seguir transmitiendo a los futuros docente los mismos valores homófobos y conservadores que existen en la sociedad en relación a la diversidad afectivo-sexual.** Y si el futuro docente posee actitudes homófobas se las transmitirá a su alumnado, aunque no sea conciente de ello y considere que no trata estos temas en sus clases. Lo hará de una manera implícita y sutil, pero lo hará.

Para que este círculo se rompa, será necesario que **se introduzca la educación en la diversidad afectivo-sexual como un contenido explícito en el currículum formal de las diferentes etapas educativas** (Biddle, 1998; Douglas et al., 1999) y de esta manera se

introduzca, de manera explícita, en los **planes de formación del profesorado**, contenidos relacionados con este tipo de formación.

Sin embargo, la importancia de formar a los docentes para que puedan formar al alumnado en estas cuestiones, puede ser cuestionada por aquellos que consideran que estos aspectos y, en general, todo lo que entraña la educación en valores, no deben ser trabajados en los centros de enseñanza. No obstante, tal y como señalan Savater (1997) o Wickens y Sandlin (2010), si el alumnado no adquiere valores en la escuela los adquirirá en otros lugares, como la televisión o Internet, ya que el menor debe definirse, como una parte fundamental de su desarrollo.

El silencio en torno a la educación en la diversidad afectivo-sexual es una actitud conservadora con respecto a la situación actual, y, en este caso, una actitud conservadora es **sinónimo de una actitud homófoba**, porque en la actualidad la homofobia existe y se da en todos los ámbitos de la vida.

En relación con este tema del **silencio**, otro aspecto que puede resultar ambiguo de interpretar en función de los resultados encontrados, es cómo valorar aquellos ítems en los que el futuro docente no ha dado ninguna respuesta, es decir, **¿cómo interpretar las respuestas en blanco?** Y, en relación con esta duda, podríamos plantearnos cómo interpretar el hecho de que una docente del MFPS no respondiera a las diferentes peticiones que le hicimos para poder evaluar a los grupos de alumnado a los que impartía clase en el MFPS.

Los datos extraídos de anteriores investigaciones nos dirían que, **seguramente, las faltas de respuesta en estas cuestiones polémicas señalan respuestas homófobas encubiertas**, es decir, en la base de este rechazo a contestar, estaría la consideración de que estos temas son **cuestiones por las que no se le tendría que preguntar al futuro profesorado**.

Así, con respecto a los estudiantes que no respondieron a determinadas preguntas del cuestionario nos podemos plantear que esta falta de respuestas puede ser por una posible homofobia implícita aunque igualmente podría tratarse de un alto grado de desconocimiento y formación sobre aspectos relacionados con la educación en diversidad afectivo-sexual. También se pueden interpretar estas respuestas en blanco como que el futuro profesorado que no respondió no tenía interés en las cuestiones por las que se le preguntaba.

En este sentido, también debería tomarse con cautela el hecho de que la mayor parte del futuro profesorado afirme que los docentes que han tenido en la carrera y el MFPS no les han hecho comentarios negativos en relación a la diversidad afectivo-sexual, ya que seguramente la falta de formación en estos aspectos puede estar relacionada con el hecho de que los futuros docentes **no detecten cuándo alguien hace un comentario negativo en relación a la diversidad afectivo-sexual.**

Directamente vinculado con estas ideas está el hecho de que **prácticamente la totalidad** de los futuros docentes **afirma haber presenciado agresiones**, amenazas, burlas, comentarios negativos, insultos, invisibilización y acoso laboral por cuestiones relacionadas con la orientación y la identidad sexual, aunque **prácticamente la totalidad** de los futuros docentes afirmen, igualmente, que ellos **nunca han realizado o utilizado estas formas de violencia homófoba.**

Ante estos datos tan contradictorios es lícito plantearse que, seguramente, el futuro profesorado no sea consciente de las veces en que realiza o utiliza conductas homófobas, aunque sí es consciente de que este tipo de conductas son frecuentes en nuestra sociedad.

En relación a la tercera afirmación formulada al principio de este apartado, la **relación entre determinadas características del futuro profesorado y los mayores niveles de homofobia**, los resultados hallados también pueden ser interpretados de diferentes maneras.

En primer lugar habría que señalar el hecho de que la **falta de sujetos** con determinadas características ha impedido que se pudieran valorar la relación entre estas características y los mayores niveles de homofobia. Concretamente, la falta de futuros docentes con **otras religiones que no fuera la religión católica**, así como la poca cantidad de futuros docentes con **edades superiores a los treinta años** o de **otras ciudades** de España, hace que no podamos descartar posibles relaciones entre la homofobia y la edad, la ciudad de nacimiento u otras religiones que no sean la religión católica.

Con respecto a las características que si se han podido analizar, destaca el hecho de que los **factores que más se han relacionado con la homofobia** son el estudiar en un **centro católico** privado, el **ser católico** y el tener una **ideología política de derechas**, por encima del sexo que suele ser uno de los factores que más correlaciona con la homofobia según los

estudios hechos a este respecto.

Estos datos tendrían que **hacer reflexionar** a los responsables de la iglesia católica en cuanto a los mensajes que transmiten a sus fieles en relación a la diversidad afectivo-sexual ya que **el respeto y el amor al prójimo se supone que está en la base de este tipo de religión.**

Igualmente los partidos políticos de derechas deberían reflexionar sobre los mensajes que transmiten a sus votantes en relación al respecto hacia la diversidad afectivo-sexual, entendiendo que, aunque todo discurso político entrañe una manera de entender el buen comportamiento (Martínez González, 2009), **los discursos políticos no pueden atentar, en ningún caso, contra los derechos humanos reconocidos y aceptados internacionalmente.**

Finalmente, por encima de estas discusiones, quizá el resultado más esperanzador que se pueda extraer de la presente investigación sea la constatación del **interés del futuro profesorado por formarse** en estos aspectos, así como su consideración de que la formación en la atención a la diversidad debe ser una formación completa, que abarque todos los posibles factores de diversidad, es decir, una formación que incluya la atención a la **diversidad afectivo-sexual como un tipo de factor más de diversidad al que hay que dar una respuesta educativa de calidad.**

La demanda existe, así como las carencias formativas a este respecto, tendremos que ver ahora qué respuesta se ofrece desde los centros de formación del profesorado (universidades y centros de formación continua) a esta necesidad que, de una manera más o menos directa, nos afecta a todos y a todas.

BLOQUE VI

FUTURAS LINEAS

Uno de los aspectos más relevantes de una investigación, tiene que ver con el hecho de poder extraer de la misma una serie de ideas que permitan seguir investigando y desarrollando acciones relacionadas con los resultados encontrados.

Así, con esta intención, en este noveno bloque pretendemos establecer, en un primer momento, posibles líneas de acción y, posteriormente, futuras líneas de investigación en relación a los resultados extraídos en la presente investigación.

Pasamos, por lo tanto, a desarrollar los dos apartados señalados.

1. FUTURAS LINEAS DE ACCIÓN

A lo largo de los resultados encontrados en la presente investigación y las conclusiones que de los mismos se desprendían, hemos podido constatar carencias formativas significativas del futuro profesorado de ES en la atención a la diversidad afectivo-sexual.

Estas **carencias formativas**, parecen estar relacionadas con una **falta de conocimiento e información** en cuanto a contenidos relacionados con la diversidad afectivo-sexual. A este respecto, es igualmente interesante señalar que, frente a estas carencias formativas, el futuro profesorado parece mostrar un interés por recibir formación en estos aspectos.

Ante estos resultados creemos que, más que desarrollar campañas de concienciación a los futuros docentes sobre la importancia de que reciban formación en atención a la diversidad afectivo-sexual, será necesario dar respuesta a las necesidades formativas que los futuros profesionales de la educación secundaria manifiestan tener.

Formar al profesorado para educar en la diversidad afectivo sexual sigue siendo un reto pendiente en todos los países del mundo (Clark, 2010) y un problema al que habrá que dar una solución desde los centros de formación del profesorado.

Esta falta de formación seguramente sea una de las cuestiones que influyen en la falta de éxito de los programas realizados hasta la fecha para eliminar las actitudes homófobas del alumnado (Swank, Raiz, Faulkner, Faulkner y Hesterberg, 2008). Además, a la falta de formación del profesorado hay que añadir la **falta de recursos educativos** de cualquier tipo para luchar contra la homofobia (Llonbart y Cabrera, 2007).

La **sexualidad** debe ser **entendida fuera de la reproducción** (Osborne, 2006), las **relaciones heterosexuales no son el único tipo de relaciones posibles**, así como la familia heterosexual no es el único modelo de familia posible (Sánchez Sáinz, 2010) y **más que hablar de la crisis de la familia como institución** (Nodarse, 1978; Berrum, 2004) **habrá que empezar a entender que los modelos de familia y los tipos de relaciones afectivas entre las personas están cambiando** (aunque hayan existido siempre, ahora son más visibles y luchan por su derecho a existir).

Y, para que estas ideas lleguen a los centros de enseñanza, habrá que formar al profesorado al respecto, lo que supone seguir investigando modelos de formación que capaciten al personal docente para educar en la diversidad afectivo-sexual y, en la línea que señala Villar Saenz (2005), será necesario que **desde la universidad se sigan realizando investigaciones en torno a la discriminación por género y orientación sexual**.

Por ello consideramos necesario favorecer la formación de los futuros docentes mediante **dos propuestas** fundamentales:

- La incorporación explícita y específica en las programaciones de las asignaturas genéricas del MFPS de contenidos relacionados con la diversidad afectivo-sexual
- La elaboración de un curso específico para formar a los futuros docentes en la atención a la diversidad afectivo-sexual y la prevención de la homofobia desde el sistema educativo.

Pasamos a desarrollar ambas propuestas de acción en el orden en el que las hemos expuesto.

Así pues, con respecto a la primera de las propuestas, **la incorporación explícita y específica en las programaciones de las asignaturas genéricas del MFPS de aspectos relacionados con la diversidad afectivo-sexual** podemos afirmar, en primer lugar, que consideramos pertinente incorporar este tema en las materias del módulo genérico por ser este módulo

común a todas las especialidades, teniendo como objetivo proporcionar a los futuros profesores de Educación Secundaria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, los conocimientos de carácter psicopedagógico que necesitará en su futura profesión. Con este fin, el módulo genérico comprende tres materias, con las competencias específicas asociadas que hemos analizado en el apartado destinado a la formación del profesorado.

Así pues, en este apartado detallaremos las modificaciones que haríamos en las mencionadas competencias de cada una de las materias, Aprendizaje y desarrollo de la personalidad, Procesos y contextos educativos y Sociedad, familia y educación, para que abarquen aspectos relacionados con la formación del profesorado para la atención a la diversidad afectivo-sexual.

Pasamos a señalar, por lo tanto, las modificaciones que haríamos en cada una de las materias genéricas citadas:

Así, en la materia **Aprendizaje y desarrollo de la personalidad**, cuando se cita la CE1, “Conocer las características de los estudiantes, sus contextos sociales y motivaciones” podríamos modificar esta competencia para que quedara formulada de la siguiente manera “Conocer las características de los estudiantes, sus contextos sociales, su **diversidad afectiva** y motivaciones” de tal manera que se especificara que el conocimiento del docente no solo se debe limitar al contexto social y a las motivaciones del alumnado de secundaria, sino que también debe suponer un conocimiento general de sus afectos, es decir, de sus posibles sentimientos hacia las personas de su entorno.

Igualmente en la CE. 3, cuando se habla de la necesidad de que el futuro profesorado pueda “Elaborar propuestas basadas en la adquisición de conocimientos, destrezas y aptitudes intelectuales y emocionales” se podría modificar esta competencia para que hiciera referencia a la importancia de que las propuestas de desarrollo intelectual y emocional que haga el futuro docente las realice respetando y siendo consciente de la diversidad existente en su alumnado y valorando esta diversidad de una manera positiva. Por ello consideramos que la competencia anteriormente citada debería quedar formulada de la siguiente manera, “Elaborar propuestas basadas en la adquisición de conocimientos, destrezas y aptitudes intelectuales y emocionales, **respetando y valorando en todo momento la diversidad de capacidades intelectuales y afectivas de los estudiantes**”.

Con respecto a la asignatura de **“Procesos y contextos educativos”**, en la CE.8., cuando se especifica que el futuro docente tendrá que “Promover acciones de educación emocional, en valores y formación ciudadana” se tendría que añadir la importancia de que estas acciones estén llevadas a la práctica desde el respeto, la atención y la consideración de la diversidad afectivo-sexual del alumnado. Para añadir esta idea proponemos que la anterior competencia quedara reformulada de la siguiente manera: “Promover acciones de educación emocional, en valores y formación ciudadana **desde el respeto y la atención a la diversidad afectivo-sexual**”.

Igualmente, la CE.9., que señala la necesidad de “Participar en la definición del proyecto educativo y en las actividades generales del centro atendiendo a criterios de mejora de la calidad, *atención a la diversidad*, prevención de problemas de aprendizaje y convivencia”, se podría reformular de la siguiente manera: “Participar en la definición del proyecto educativo y en las actividades generales del centro atendiendo a criterios de mejora de la calidad, **la atención a todo tipo de diversidades**, y la prevención de problemas de aprendizaje y convivencia”, de tal forma que se ampliara el concepto de atención a la diversidad más allá de la idea de atención a las personas con algún tipo de discapacidad.

Por otra parte, en la asignatura **“Sociedad, familia y educación”**, dentro de la CE. 10, cuando se señala la necesidad de “Relacionar la educación con el medio y comprender la función educadora de *la familia* y la comunidad, tanto en la adquisición de competencias y aprendizajes como en la educación en el respeto de los derechos y libertades, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad”, se podría hacer mención a la diversidad existente en las familias y no hablar de *la familia* como si solo existiera un tipo de familia posible. Con esta intención proponemos formular la anterior competencia de la siguiente manera “Relacionar la educación con el medio y comprender la función educadora de **las familias y las comunidades**, tanto en la adquisición de competencias y aprendizajes como en la educación en el respeto de los derechos y libertades, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas **por cualquier causa o condición**”.

Por su parte, en la CE.11., cuando se destaca la necesidad de formar a los futuros docentes para que sean capaces de “Conocer la evolución histórica de la familia, *sus diferentes tipos* y la incidencia del contexto familiar en la educación”, se debería hacer mención, ya que muchas

veces no se dan por supuestos, a los diferentes tipos de familias existentes, de tal manera que la mencionada competencia quedara formulada de la siguiente manera, “Conocer la evolución histórica de la familia, **así como los diferentes tipos de familias, valorando y respetando la diversidad de familias monoparentales, homoparentales, reconstituidas y heteroparentales existentes en los centros, conociendo** la incidencia del contexto familiar en la educación”.

Igualmente, dada la diversidad familiar existente en los centros, así como las recientes leyes que reconocen el derecho a las uniones civiles de las personas del mismo sexo, cuando en la CE.12., se afirma la necesidad de que el futuro profesorado adquiera “habilidades sociales en la relación y orientación *familiar*”, se podría hacer mención a que estas habilidades sociales le permitieran al futuro docente una atención de calidad al conjunto de familias existentes, de tal manera que el anterior objetivo quedara formulado de la siguiente manera, “Adquirir habilidades sociales en la relación y orientación de las **diversas familias**”.

Consideramos que con estas modificaciones se ayudaría a que en los planes de formación del profesorado se tuviera en cuenta la diversidad afectivo-sexual y la formación de los futuros docentes en estas cuestiones.

El resumen de las competencias analizadas y las propuestas de reformulación que hemos planteado quedan reflejadas en la tabla 12, en la que se especifica, la asignatura del MFPS (en la columna ASIGNATURA), la competencia del MFPS analizada (en la columna COMPETENCIA ACTUALES), y la nueva competencia propuesta (en la columna COMPETENCIAS PROPUESTAS).

Tabla 12

ASIGNATURA	COMPETENCIAS <u>ACTUALES</u>	COMPETENCIAS <u>PROPUESTAS</u>
APRENDIZAJE Y DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD	<p>CE.1. Conocer las características de los estudiantes, sus contextos sociales y motivaciones.</p> <p>CE.3. Elaborar propuestas basadas en la adquisición de conocimientos, destrezas y aptitudes intelectuales y emocionales</p>	<p>“Conocer las características de los estudiantes, sus contextos sociales, afectos y motivaciones”</p> <p>“Elaborar propuestas basadas en la adquisición de conocimientos, destrezas y aptitudes intelectuales y emocionales, respetando y valorando en todo momento la diversidad de capacidades intelectuales y afectivas de los estudiantes.</p>
PROCESOS Y CONTEXTOS EDUCATIVOS:	<p>CE.8. Promover acciones de educación emocional, en valores y formación ciudadana.</p> <p>CE.9. Participar en la definición del proyecto educativo y en las actividades generales del centro atendiendo a criterios de mejora de la calidad, atención a la diversidad, prevención de problemas de aprendizaje y convivencia.</p>	<p>“Promover acciones de educación emocional, en valores y formación ciudadana desde el respeto y la atención a la diversidad afectivo-sexual”.</p> <p>“Participar en la definición del proyecto educativo y en las actividades generales del centro atendiendo a criterios de mejora de la calidad, la atención a todo tipo de diversidades, y la prevención de problemas de aprendizaje y convivencia</p>
SOCIEDAD, FAMILIA Y EDUCACIÓN	CE.10. Relacionar la educación con el medio y comprender la función educadora de la familia y la comunidad, tanto en la adquisición de competencias y aprendizajes como en la	“Relacionar la educación con el medio y comprender la función educadora de las familias y las comunidades , tanto en la adquisición de competencias y aprendizajes como en la educación

	<p>educación en el respeto de los derechos y libertades, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad.</p> <p>CE.11. Conocer la evolución histórica de la familia, sus diferentes tipos y la incidencia del contexto familiar en la educación.</p> <p>CE.12. Adquirir habilidades sociales en la relación y orientación familiar.</p>	<p>en el respeto de los derechos y libertades, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas por cualquier causa o condición".</p> <p>"Conocer la evolución histórica de la familia, así como los diferentes tipos de familias, valorando y respetando la diversidad de familias monoparentales, homoparentales, reconstituidas y heteroparentales existentes en los centros, conociendo la incidencia del contexto familiar en la educación"</p> <p>"Adquirir habilidades sociales en la relación y orientación de las diversas familias".</p>
--	--	---

Tabla 12.- *Actuales competencias de las materias genéricas del MFPS en las que se propondría incluir aspectos relacionados con la formación del profesorado para la atención a la diversidad afectivo-sexual y nuevas competencias propuestas.*

Esto supondrá que habrá que incluir contenidos explícitos dentro de los programas, relacionados con la diversidad por cuestiones de sexo, de género, de orientación sexual, de identidad sexual, de identidad de género y familiares.

Con respecto a la **segunda de las líneas posibles de acción** formuladas, **la elaboración de un curso de formación para futuros docentes sobre aspectos relacionados con la educación en la diversidad afectivo-sexual y la prevención de la homofobia**, debemos decir que a este respecto, en España, se han realizado jornadas de formación dirigidas a estudiantes y docentes en ejercicio, cursos de formación continua dirigidos a docentes, así como manuales destinados al profesorado en ejercicio, pero no hemos encontrado en la revisión bibliográfica realizada, ninguna propuesta formativa específica para el alumnado del MFPS.

Como resumen de dicha propuesta formativa, y sobre la base del contenido analizado a lo largo de la presente investigación y de los resultados de la misma, ofrecemos la siguiente estructura, que pudiera ser la base para la puesta en marcha de un **curso formativo específico** de esta temática. Para su desarrollo incidiremos en los siguientes apartados: destinatarios, objetivos, competencias, contenidos, metodología y evaluación.

Así, con respecto a los **destinatarios** del curso estos serían el futuro profesorado de ES que este cursando el MFPS. Aunque podría abrirse también a cualquier futuro docente de cualquier etapa educativa, a futuros orientadores y orientadoras y a profesorado en ejercicio.

Con respecto a los **objetivos** a lograr en el curso podemos citar los siguientes:

- Formar al futuro profesorado para la atención a la diversidad afectivo-sexual y la prevención de la homofobia.
- Informar al futuro profesorado sobre cuestiones básicas relacionadas con la diversidad afectivo-sexual.
- Reducir las actitudes homóforas de los futuros docentes.
- Ayudar a eliminar el heterosexismo existente en los futuros docentes.

- Preparar al futuro profesorado para dar una respuesta educativa de calidad al alumnado en aspectos relacionados con la educación en diversidad afectivo-sexual.

En relación a las **competencias** a trabajar podemos citar las siguientes:

- Emplear un vocabulario apropiado para hablar sobre la diversidad afectivo-sexual.
- Conocer los recursos personales, materiales y ambientales existentes para educar en la diversidad afectivo-sexual y prevenir la homofobia.
- Aplicar técnicas para la recogida de información a través de Internet u otro tipo de estrategias para la mejora de la práctica escolar impulsando la innovación en aspectos relacionados con la atención a la diversidad afectivo-sexual.
- Mostrar la intención de tratar al conjunto del alumnado sin presuponer aspectos relacionados con su desarrollo afectivo-sexual, siendo capaz de dar una respuesta humana y de calidad antes posibles dudas, enfrentamientos y problemas que pudieran surgir en relación a estas cuestiones.
- Valorar la diversidad como un factor de enriquecimiento y desarrollo social.
- Formular y contrastar hipótesis relacionadas con la educación afectivo-sexual y la prevención de la homofobia, entendiendo que en este campo de conocimiento sigue siendo necesaria la investigación y mejora de la práctica docente.
- Diseñar e iniciar proyectos de mejora de la práctica docente relacionados con la atención a la diversidad afectivo-sexual.

Con respecto a los **contenidos** que abordaríamos en el mencionado curso podemos citar los siguientes que hemos considerado pertinente agrupar en cuatro grandes bloques:

BLOQUE 1.- INTRODUCCIÓN:

- Marco conceptual: sexo, género, orientación sexual, identidad sexual, identidad de género, práctica sexual.
- Colectivos: lesbianas, gays, bisexuales, transexuales y transgénero. Su historia y situación actual.

BLOQUE 2.- HOMOFOBIA EN LOS CENTROS DE ENSEÑANZA:

- Homofobia: Definición y tipos.
- Características y particularidades del acoso homófobo.
- Prevención de la homofobia: acciones a nivel de centro y de aula.

BLOQUE 3.- ACCIONES E INICIATIVAS PARA FAVORECER LA EDUCACIÓN EN LA DIVERSIDAD AFECTIVO-SEXUAL:

- A nivel de centro.
- A nivel de aula
- A nivel individual.

BLOQUE 4.- RECURSOS ESPECÍFICOS PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD AFECTIVO-SEXUAL EN LOS CENTROS ESCOLARES:

- Posibles unidades didácticas relacionadas con cuestiones de sexo, género, orientación sexual y diversidad familiar.
- Recursos materiales, audiovisuales y electrónicos.
- Asociaciones y centros.
- La importancia del desarrollo y el análisis personal.

Una vez citados los contenidos, debemos añadir que la **metodología** a emplear en el curso de formación para futuros docentes será la siguiente en relación a sus principios, estrategia y técnicas.

Así, en relación a sus **principios** se deberá partir del nivel de conocimiento del alumnado del MFPS, intentando favorecer su aprendizaje significativo y entendiendo la dificultad que supone la adquisición de habilidades y destrezas como las planteadas en el un curso de formación para la atención a la diversidad afectivo-sexual y la prevención de la homofobia.

Con respecto a las **estrategias** a emplear será necesario seguir una estrategia flexible y participativa desde la necesidad de lograr que el futuro docente que acuda al curso se sienta parte importante del desarrollo del mismo, planteando sus dudas e inquietudes y orientando mediante las mismas el desarrollo de las actividades. Igualmente, debemos favorecer, a lo largo de todo, el curso un clima de respeto, dialogo y compañerismo en el aula, de tal manera que se puedan plantear y rebatir ideas y prejuicios en relación a la diversidad. Creo que esto es una estrategia más que un principio

Con respeto a las **técnicas** a emplear estas serán principalmente de introducción y motivación, al inicio de las sesiones, y de debate, información y desarrollo personal a lo largo de todo el curso.

Con respecto a la **evaluación** esta deberá ser continua y formativa, permitiendo valorar el logro tanto de los objetivos como de las competencias propuestas.

Así, para la evaluación de los objetivos proponemos los siguientes **criterios de evaluación**:

- Muestra actitudes de respeto y comprensión ante la diversidad afectivo-sexual.
- Posee estrategias para dar una respuesta educativa de calidad al alumnado en aspectos relacionados con la educación en diversidad afectivo-sexual.
- Conoce aspectos básicos relacionados con la diversidad afectivo-sexual.
- No presupone una orientación heterosexual en las personas con las que trata.

Igualmente, en relación a las competencias proponemos los siguientes **indicadores**:

- Emplea un vocabulario apropiado en relación a la diversidad afectivo-sexual.
- Conoce los recursos personales, materiales y ambientales existentes para educar en la diversidad afectivo-sexual y prevenir la homofobia.
- Aplica técnicas para la recogida de información impulsando la innovación en aspectos relacionados con la atención a la diversidad afectivo-sexual.
- Muestra actitudes positivas para tratar al conjunto del alumnado sin presuponer aspectos relacionados con su desarrollo afectivo-sexual, siendo capaz de dar una respuesta humana y de calidad en relación a estas cuestiones y posibles problemáticas derivadas de las mismas.
- Valora la diversidad afectivo-sexual, entendiéndola como un factor de enriquecimiento y desarrollo social.
- Formula y contrasta hipótesis relacionadas con la educación afectivo-sexual y la prevención de la homofobia.
- Diseña y desarrolla proyectos de mejora de la práctica docente relacionados con la atención a la diversidad afectivo-sexual.

Igualmente es importante apuntar que, con respecto a las **técnicas** a emplear en la evaluación, estas podrán ser desde pruebas escritas, a debates o trabajos tutorizados sobre alguno de los contenidos a trabajar.

Para **finalizar** este apartado podemos señalar que, en función de los resultados encontrados en la investigación realizada, éstas son las dos propuestas futuras que consideramos más relevantes aportar con la intención de que en un futuro los niveles de formación del profesorado en estas cuestiones no señalaran las carencias formativas que hemos encontrado en la presente evaluación.

La homofobia, como fenómeno cultural, solo podrá ser eliminada de los centros mediante acciones que trabajen esta diversidad desde los diferentes niveles de concreción curricular y las diferentes etapas educativas, lo que supone, en todo caso, la formación del personal docente a este respecto (DePalma y Jennett, 2010; Sánchez Sáinz, 2010).

2. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Los centros de formación del profesorado tienen ante sí el reto de formar al personal docente para que pueda ser capaz de dar a su alumnado una educación sexual de calidad y esta educación sexual debe basarse, en todo momento, en el respecto a la diversidad afectivo-sexual.

Así pues, las futuras líneas de investigación que se desprenden de la presente investigación abarcan el amplio campo de posibilidades que existen alrededor de formación para la atención a la diversidad afectivo-sexual desde el sistema educativo.

En concreto, consideramos que las futuras investigaciones que surgen del presente trabajo serían las siguientes:

- Realizar un estudio cualitativo similar al realizado pero basado en técnicas cualitativas como las entrevistas, los grupos de discusión o los análisis de casos.
- Realizar una evaluación de las actitudes ante la diversidad afectivo-sexual de los docentes en ejercicio de las diferentes etapas educativas.
- Realizar una evaluación de las actitudes ante la diversidad afectivo-sexual de los futuros docentes que cursan los grados de magisterio y pedagogía.
- Realizar un estudio similar al planteado pero centrado en la atención al alumnado transgénero y transexual.

Con respecto a la **primera** de las investigaciones planteadas, la **realización de un estudio cualitativo con similares características** al estudio cuantitativo que hemos realizado, nos parece pertinente señalar que éste podría aportar datos fundamentales para la formación del profesorado en la atención a la diversidad afectivo-sexual ya que permitiría ahondar en las opiniones, creencias, prejuicios y actitudes que puede tener el futuro profesorado en relación a estos temas.

De esta manera se podrían **investigar los argumentos que sustentan la homofobia** cognitiva, afectiva, conductual y liberal del futuro profesorado, así como los argumentos que sustentan las actitudes de tolerancia y de respeto ante la diversidad afectivo-sexual y plantear, a partir de estos descubrimientos, un plan de formación que tenga en cuenta dichos argumentos.

Con respecto a la **segunda** de las posibles investigaciones planteadas, la realización de una **evaluación de las actitudes ante la diversidad afectivo-sexual de los docentes en ejercicio** de las diferentes etapas educativas, consideramos que esta investigación sería, al igual que la anteriormente expuesta, de una gran importancia para la mejora de la atención a la diversidad afectivo-sexual en los centros de enseñanza.

A este respecto, es de suponer que los resultados encontrados diferirán de los resultados encontrados en los futuros docentes, ya que los docentes en ejercicio reúnen una serie de características, relacionadas con sus años de práctica profesional, que los diferencian de los futuros docentes.

Además, en relación con esta segunda futura línea de investigación debemos señalar que los resultados que, de la misma, se extraerían podrían ser de gran utilidad para la **mejora de los programas de formación continua** de los docentes y para la elaboración de manuales y materiales específicos sobre la atención a la diversidad afectivo-sexual en el sistema educativo.

En este sentido, se podrían evaluar las actitudes ante la diversidad afectivo-sexual **no solo de los docentes de las etapas preuniversitarias**, sino también las actitudes del profesorado universitario, especialmente del profesorado de las carreras vinculadas con el futuro desempeño docente.

Con respecto a la **tercera** línea de investigación apuntada, **la evaluación de las actitudes ante la diversidad afectivo-sexual de los futuros docentes que cursan los grados de magisterio y pedagogía**, consideramos que la misma es un complemento imprescindible a la investigación que hemos realizado.

Además, la pertinencia de esta investigación está totalmente justificada en estos momentos de cambios curriculares en los diferentes grados, de magisterio y de pedagogía, ya que los resultados que se extraigan de la mencionada investigación podrían aportar posibles contenidos a incluir en los mencionados grados de cara a favorecer la formación de los futuros maestros y maestras así como de los futuros pedagogos y pedagogas.

Para finalizar, en relación con la **cuarta** línea de investigación propuesta, **la realización de un estudio similar al planteado pero centrado en la atención al alumnado transgénero y transexual**, consideramos que sería de gran interés debido a la problemática particular que supone la atención a estos tipos de diversidad afectivo-sexual, dos de los tipos de diversidad afectivo-sexual sobre los que menos estudios se han realizado.

3. CONSIDERACIONES FINALES

La diversidad afectivo-sexual es un **tipo de diversidad más**, a la que hay que dar una respuesta educativa de calidad que garantice la equidad y la igualdad de oportunidades de todos y todas, con independencia de la orientación y la identidad sexual que tenga cada persona.

La formulación que acabamos de exponer sobre las posibles líneas de acción y de investigación nos sitúan en el principio de una labor, la de educar en la diversidad afectivo-sexual, que está todavía comenzando a desarrollarse.

Aunque no podemos olvidar el camino recorrido hasta la fecha, que ha sido de vital importancia para poder llegar a la situación actual, tampoco podemos pensar que en lo

relativo a la atención a la diversidad afectivo-sexual ya está todo hecho a nivel educativo.

Los **años de lucha** emprendidos por las personas vinculadas, de una u otra manera, al movimiento LGBT, nos han permitido llegar a la situación actual con una perspectiva amplia y bien fundada que nos puede orientar en cuanto a lo que debemos y no debemos trabajar y a la manera en que debemos hacerlo.

Llega, por lo tanto, el momento en el que los **profesionales de la educación** tenemos que dar una respuesta educativa profesional y de calidad ante esta situación de injusticia y discriminación que no puede seguir siendo tolerada en los centros de enseñanza.

BLOQUE VII

REFERENCIAS Y ANEXOS

Presentamos, a continuación, las referencias bibliográficas y normativas a las que se ha hecho mención en la presente investigación, así como los anexos citados.

1. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, N., Cox, T. y Dunstan, L. (2004). "I Am the Hate that Dare Not Speak Its Name": Dealing with Homophobia in Secondary Schools. *Educational Psychology in Practice*, 20, 259-269.
- Agüero J. E., Bloch L. y Byrne D. (1984). The relationships among sexual beliefs, attitudes, experience, and homophobia. *Journal of Homosexuality*, 10, 95-107.
- Aguilar García, T. (2003). *Educación para la ciudadanía: Un enfoque basado en el desarrollo de competencias transversales*. Madrid: Narcea.
- Agustín, S. (2009). *Diversidad sexual en las aulas. Evitar el bullying o acoso homofóbico*. Badajoz: Fundación Triángulo Extremadura y Plural, Servicio Extremeño de atención a homosexuales y transexuales.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Airton, L. (2009). From Sexuality (Gender) to Gender (Sexuality): The Aims of Anti-Homophobia Education. *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*, 9, 129-139.
- Alario Triguero, M. T. (2009). *Arte y feminismo*. San Sebastián: Nerea.
- Alas, L. (2002). *Ojos de loca que no se equivoca*. Barcelona: Planeta.
- Al-Bataineh, A.T. y Nur-Awaleh, M.A. (2003). *International education systems and contemporary education reforms*. Nueva York: University Press of America.
- Aldrich, R. (2008). *Gays y Lesbianas: vida y cultura, un legado universal*. San Sebastián: Editorial Nerea.
- Alfarache, A.G. (2003). *Identidades lésbicas y cultura feminista: una investigación antropológica*. México D. F: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en

Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México y Plaza y Valdés.

- Aliaga, J. V. (1997). *Bajo Vientre: representación de la sexualidad en la cultura y el arte contemporáneos*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Allen, D. W., y Clark, R. J. (1967). Microteaching: Its Rationale. *The High School Journal*, 1, 75-79.
- Allen, M. y Burrell, N. (1996). Comparing the impact of homosexual and heterosexual parents on children: Meta-Analysis of existing research. *Journal of Homosexuality*, 32, 19-35.
- Allison, S., Roeger, L., Martin, G., Keeves, J. (2001). Gender differences in the relationship between depression and suicidal ideation in young adolescents. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 35, 498-503.
- Altemeyer, B. (1998). The other «authoritarian personality». En L. Berkowitz (Eds.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 47-92). Orlando: Academic Press.
- Alventosa, J. (2008). *Discriminación por orientación sexual e identidad de género en el derecho español*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Álvez, S., Bregonzio, E., Fernandez, T., Herrera, A. y Montero, N. (1995). *La imagen del homosexual hombre*. Montevideo: Trilce.
- Amani, K. (2007). *Hip-Hop Homophobes: Origin & Attitudes Towards gays & Lesbians in Hip Hop Culture; As Perpetuated by Rappers, Thugs, Athletes, Reggae Rasta*. Toronto: iUniverse.
- Ammann, G. (1979, Diciembre). “Como lesbiana, contra la nueva moral sexual”. Comunicación presentada en las I Jornadas Feministas. Granada.
- Amnistía Internacional, COGAM y Colegas. (2006). *Derechos humanos y diversidad afectivo-sexual*. Madrid: Amnistía Internacional, COGAM y Colegas.
- Amnistía Internacional. (2001). Diversidad. *Boletín del equipo de Derechos Humanos y minorías sexuales de Amnistía Internacional*, 7.
- Anarte, A. (2009). *Tránsfugas, travestis y traidores*. Madrid: Es Ediciones.
- Anderssen, N., Amlie, C., y Ytteroy, E.A. (2002). Outcomes for children with lesbian or gay parents. A review of studies from 1978 to 2000. *Scandinavian Journal of Psychology*, 43, 335-351.
- Angelucci, L.T. y Ron, V. (2002). Influencia de la homofobia, liberalismo sexual, profesión, sexo y edad en la actitud hacia personas con SIDA. En J. Abreu (Eds.), *Memoria de las jornadas de investigación de la UCAB* (pp. 147-149). Caracas:

Universidad Católica Andrés Bello.

- Annistia Internacional. (2004). *Hacer los derechos realidad. El deber de los estados de abordar la violencia contra las mujeres*. Madrid: Amnistía Internacional.
- Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands/La Frontera*. San Francisco: Aunt Lute.
- Apple, M. (1986). *Ideología y currículum*. Madrid: Akal.
- Apple, M. (1987). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós.
- Apple, M. (1989). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona: Paidós.
- Apple, M. (1990). No hay que ser maestro para enseñar esta unidad: La enseñanza, la tecnología y el control del aula. *Revista de Educación*, 291, 149-172.
- Aranda, E., Alguacil, J., Ballesteros, C., Cirujano, P., Entrena, L., Lorenzo, M., Mallaina, M. y Revireigo, F. (2005). *Estudios sobre la Ley Integral de la Violencia de Género*. Madrid: Dykinson.
- Arcarons, A., Barri, F., Cruceta, G., De Los Riscos, A., Felix, S., Merino, J., Rodriguez, E., Samso, J. y Vendrell, E. (2009). “Experiències: bullying homofòbic a catalunya”. *Revista d’estudis de la violència*, 8.
- Arias, A.B. (2002). Parejas lesbianas y maternidad. *Orientaciones*, 4, 43-66.
- Arnal, J., Rincón, D. y La Torre, A. (1994). *Investigación educativa: fundamentos y metodologías*. Barcelona: Editorial Labor.
- Arroyave, D. I. (2008). Investigar: una estrategia de actuación para el rol docente actual. *Revista Investigaciones en Educación*, 8, 67-81.
- Asamblea general de la asociación mundial de sexología. (1997, Octubre). *Declaración universal de los derechos sexuales*. Comunicación presentada en el XIII Congreso Mundial de Sexología. Valencia.
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2002). DSM-IV-R: *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Madrid: Masson.
- Athanases, S. Z., Comar, T. A. (2008). The Performance of Homophobia in Early Adolescents' Everyday Speech. *Journal of LGBT Youth*, 5, 9-32.
- Atkinson, E., De Palma, R. 2009. Unbelieving the matrix: Queering consensual heteronormativity. *Gender and Education* 21, 17-29.
- Ayvazo, S., Sutherland, S. (2009). Uncovering the Secrets: Homophobia in Physical Education. *Action in Teacher Education*, 31, 56-69
- Bagley, C. y Tremblay, P. (2000). Elevated rates of suicidal behaviour in gay, lesbian and bisexual youth. *Crisis* 21, 111-171.

- Bagley, C. y Tremblay, P. (2000). Kinsey Corroborated. *The Harvard gay and lesbian review*, 7, 17-21.
- Baker, D.S. (1980). *A survey of attitudes and knowledge about homosexuality among secondary school teachers in training*. Tesis doctoral. Southern Methodist University, Estados Unidos.
- Baker, J.A. (1991, Abril). *Homophobia in Health Education: Implications for Practice*. Comunicación presentada al Congreso Annual de la Alianza Americana para la Salud, la Educación Física, la Recreación y la Danza. San Francisco.
- Bales, E. (1996). *Corporate Universities vs Traditional Universities: Friends or Foes?* Comunicación presentada al III Congreso de Educational Innovations in Economics and Business. Orlando.
- Balkin, R. S., Schlosser, L. Z. y Levitt, D. H. (2009). Religious Identity and Cultural Diversity: Exploring the Relationships between Religious Identity, Sexism, Homophobia, and Multicultural Competence. *Journal of Counseling & Development*, 87, 420-427
- Balkin, R.S., Schlosser, L.Z. y Levitt, D.H. (2009). Religious Identity and Cultural Diversity: Exploring the Relationships between Religious Identity, Sexism, Homophobia, and Multicultural Competente. *Journal of Counseling & Development*, 87, 420-427.
- Ballester, R. (2003). *Niños y jóvenes en el norte de Nicaragua: análisis epidemiológico*. Castelló de la Plana: Publicaciones de la Universidad Jaime I.
- Banks, J. A. (2001). *In Multicultural Education Issues and perspectives*. Nueva York: John Wiley and Sons.
- Bao, A. (2005). ¿Por qué quien puede ser hijo, hermana, abuelo o tía, no puede ser padre o madre? *Infocop*, 24, 14-15.
- Barba, D. (2009). *100 españoles y el sexo*. Barcelona: Random House Mondadori
- Barber, H. y Krane, V. (2007). Creating Inclusive and Positive Climates in Girls' and Women's Sport: Position Statement on Homophobia, Homonegativism, and Heterosexism. *Women in Sport & Physical Activity Journal*, 16, 53-56.
- Barbosa, P., Torres, H., Silva, M. A. y Khan, N. (2010). Agapé Christian reconciliation conversations: Exploring the intersections of culture, religiousness, and homosexual identity in Latino and European Americans. *Journal of Homosexuality* 57, 98-116.
- Barcelona: Eds. Bellaterra, 2003).

- Barraño, A., García, J. L., Cátedra, M. y Devillard, M.J. (2007). *Diccionario de relaciones interculturales, diversidad y globalización*. Madrid: Editorial Complutense.
- Barrero, O. (2007). Imágenes de Safo en la literatura española (III). La segunda mitad del siglo XIX. Dicenda. *Cuadernos de Filología Hispánica*, 25, 5-14.
- Barret, H. y Tasker, F. (2001). Growing up with a gay parent: Views of 101 gay fathers on their sons' and daughters' experiences. *Educational and Child Psychology*, 18, 62-67.
- Barrientos, J.E. y Cárdenas, J. M. (2010). Adaptación y validación de la escala Likert de actitudes de heterosexuales hacia homosexuales (HATH) en una muestra de estudiantes universitarios chilenos. *Sexualidad, Salud y Sociedad*, 5, 30-49
- Bartlett, A., King, M., Philips, P. (2001). Straight talking: an investigation of the attitudes and practice of psychoanalysts and psychotherapists in relation to gays and lesbians. *British Journal of Psychiatry*, 179, 545-549.
- Basilio Muñoz, C. (1996). *Uruguay homosexual, culturas, minorías y discriminación desde una sociología de la homosexualidad*. Montevideo: Trilce.
- Basow, S. A., Johnson, K (2000). Predictors of Homophobia in Female College Students. *Sex Roles: A Journal of Research*, 42, 391-404.
- Bautista, A. (2003). Formación del profesorado de Educación Secundaria. Programación y evaluación curricular. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Beauvoir, S. (1998). *El segundo sexo*. Madrid: Cátedra.
- Becerra Fernández, A. (2002). *Trastornos de identidad de género. Guía clínica para el diagnóstico y tratamiento*. Madrid: Sociedad española de endocrinología y nutrición. Grupo de trabajo sobre trastornos de identidad de género.
- Becerra Fernández, A. (2003). *Transexualidad: la búsqueda de una identidad*. Madrid: Díaz de Santos.
- Belkin, A. (2008). *Radical History Review*. Estados Unidos, Duke: Duke University Press.
- Benjamin, H. (1966). *The transsexual phenomenon*. New York: Julian Press.
- Bennett, R.S., Duffy, A., Kalliam, D., Martin, M., Woolley Smith, N.J., West, E.L. y Whitaker, K.G. (1989). Homophobia and heterosexism in sport and physical education: why must we act now? *Cahperd Journal*, 51, 16-18.
- Bergler, E. (1948). The myth of a new national disease. Homosexuality and the Kinsey report. *Psychiatry Quarterly*, 22, 66-68.

- Berná, D. (2010). Dialogos Identitarios desde la precariedad y la resistencia entre los adolescentes gitanos gays. *Revista de estudios de juventud*, 89, 187-200.
- Berrum, T. (1978). *Al rescate de los valores familiares*. México D.F.: Selector.
- Bestor, A. E. (1953). *Educational Wastelands: The Retreat from Learning in Our Public Schools*. Illinois: University of Illinois Press.
- Bestor, A. E. (1956). *The Restoration of Learning. The Restoration of Learning*. New York: Knopf.
- Beyer, L.E. (1997). William Heard Kilpatrick (1871-1965). *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, 27, 503-521.
- Birken, L. (1997). Homosexuality and totalitarianism. *Journal of Homosexuality* 33), 1-16.
- Blackburn, M. V. (2005). Disrupting dichotomies for social change: a review of, critique of, and complement to current educational literacy scholarship on gender. *Research in the Teaching of English*, 39, 393-414.
- Blackburn, M. V. (2011). *Interrupting Hate: Homophobia in Schools and What Literacy Can Do about It. Language & Literacy Series*. Nueva York: Teachers College Press.
- Blandez, J. (1996). *La investigación-acción: Un reto para el profesorado. Guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación*. Barcelona: INDE.
- Blaya, C., Debarbieux, E. y Lucas, B. (2007). La violencia hacia las mujeres y hacia otras personas percibidas como distintas a la norma dominante: El caso de los centros Educativos. *Revista de Educación*, 342, 61-81.
- Bleich, D. (1989). Homophobia and Sexism as Popular Values. *Feminist Teacher*, 4, 21-28.
- Blumenfeld, W. J. (1992). *La homofobia: como todos pagamos el precio*. Boston: Beacon Press.
- Bonet, J. y Olesti, A. (2010). *Nociones básicas sobre el régimen jurídico internacional del trabajo*. Barcelona: Huygens.
- Bonnefoy, C. y Lagos, J. (1965). *Repertorio de Instrumentos Internacionales. Práctica diplomática chilena. Bibliografía de iniciación*. Santiago de Chile: Editorial Jurídica de Chile.
- Bonnet, M. J. (1981) *Un choix sans equivoque: recherches historiques sur les relations amoureuses entre les femmes, XVI-XX siecle*. Paris: Denoel.

- Bonnet, M.J., (1981). *Les relations amoureuses entre femmes du XVIe au le siècle*. Paris: Odile Jacob.
- Bontempo, D. y D'Augelli A. R (2002). Effects of at-school victimization and sexual orientation on lesbian, gay, or bisexual youths' health risk behavior. *Journal of Adolescent Health*, 30, 364-375.
- Bornstein, K. (1994). *Gender outlaw: on men, women, and the rest of us*. New York: Routledge.
- Borràs, S. (2010). Parlamento Europeo. En V.M. Sánchez, R. Abril, S. Borràs, C. Espaliú, A. Fabra, X. Fernández Pons, A. Galán, E. García, A. González Bondia, V.L. Gutiérrez, M. Iglesias, J.D. Janer, M. Julià, M.A. Martin Lopez, E. Moragas, N. Ochoa, M. Palomares, C. Pérez Bernardez y M.E. Salamanca. (Eds.). *Derecho de la Unión Europea* (pp.231-243). Barcelona: Huygens.
- Borrillo, D. (2001). *Homofobia*. Barcelona: Bellaterra.
- Boss, H.M.W., Van Balen, F. y Van Den Boom, D.C. (2004). Experience of parenthood, couple relationship, social support and child-rearing goals in planned lesbian families. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 755-764.
- Boston Women's Health Book Collective. (2000). *Nuestros cuerpos, nuestras vidas*. Texas: Seven Stories Press.
- Boswell, J (1980). *Christianity, social tolerance, and homosexuality: Gay people in Western Europe from the beginning of the Christian era to the fourteenth century*. Chicago: University of Chicago Press.
- Botella, J. y Fernández de Molina, A. (1998). *La evolución de la transexualidad y los estados intersexuales*. Madrid: Díaz de Santos.
- Botero, E. (1980). *Homofilia y homofobia: estudio sobre la homosexualidad, la bisexualidad y la represión de la conducta homosexual*. Estados Unidos: Universidad de Texas.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1998). *La domination masculine*. Paris: Seuil.
- Bouton, R. A., Gallaher, P. E., Garlinghouse, P. A., Leal, T., Rosenstein, L. D. y Young, R. K. (1987). Scales for Measuring Fear of AIDS and Homophobia. *Journal of Personality Assessment*, 51, 606-615.
- Braunstein, N. A. y Fuks, B. B., (2008). *Cien Años de Novedad "La moral sexual 'cultural' y la Nerviosidad moderna de Sigmund Freud (1908-2008)*. México: Siglo XXI.

- Bretton Platts, M. (2000). *SIDA: Aproximaciones éticas*. México D.F.: Instituto de Investigaciones Filosóficas de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Brewaeys, A., Devroey, P., Helmorhorst, F.M., Van Hall, E.V. y Ponjaert, I. (1995). Lesbian mothers who conceived after donor insemination: A follow-up study. *Human Reproduction*, 10, 2731-2735.
- Brewaeys, A., Ponjaert, I., Van Hall, E.V. y Golombok, S. (1997). Donor insemination: Child and family development in lesbian-mother families with children of 4-to 8 years-old. *Human Reproduction*, 12, 1349-1359.
- Brosa, J.E. (2008). “Resultados y experiencias del programa Hablemos de Homosexualidad que Gehitu lleva a cabo en centros educativos escolares de educación secundaria”. *Ararteko Bilbao*, 1, 65-76.
- Broudy, H. (1973). *A critique of PBTE*. Washington D.C.: American Association of Colleges of Teacher Education.
- Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1997) *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGrawHill.
- Burgos Ladron, J. (2007). La violencia de género. Aspectos penales y procesales. Sevilla: Comares.
- Burkert, W. (1985). *Greek Religion*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bustelo, M. y Lombardo, E. (2007). *Políticas de igualdad en España y en Europa. Afinando la mirada*. Madrid: Cátedra.
- Buston, K. y Hart, G. (2001). Heterosexism and Homophobia in Scottish School Sex Education: Exploring the Nature of the Problem. . *Journal of Adolescence*, 24, 95-109.
- Butler, A. H., Alpaslan, A. H., Strumpher, J. y Astbury, G. (2003). Gay and lesbian youth experiences of homophobia in South African secondary education. *Journal of Gay & Lesbian Issues in Education*, 1, 3–28.
- Butler, J. (1993). *Bodies that matter: on the discursive limits of sex*. Nueva York, Routledge.
- Butler, J. (2001). *El género en disputa*. México: Paidós.
- Butler, J. (2009). *Lenguaje, poder e identidad*. Madrid: Síntesis.
- Caldwell W.E., Molody, H.C. y Esopo, D.A. (1934). Further studies on the pelvic architecture. *American Journal Obstetrics Gynecology*, 28, 482-495.
- Califia, P. (1997). *Sex changes. The politics of transgenderism*. San Francisco: Cleis.
- Cameron, P., Playfair, W. L. y Wellum, S. (1994). The longevity of homosexuals.

Omega, 29, 249-272.

- Campos, M. A. (2008). *Diccionario de términos de los derechos humanos*. Barcelona: Ariel.
- Campoy Carvera, I. (1999). *Igualdad, no discriminación y discapacidad: una visión integradora de las realidades española y argentina*. Madrid: Dykinson.
- Cansinos-Asséns, R. (1996). *La novela de un literato: hombres, ideas, efemérides, anécdotas*. Madrid: Alianza.
- Cantarella, E (1991). *Según natura. La bisexualidad en el mundo antiguo*. Madrid: Akal.
- Cantor, J. (2004, Agosto). *Homophobia in Psychology Programs: A Survey of Graduate Students*. Comunicación presentada a Convención Anual de la Asociación de Psicólogos Americanos. Washington.
- Cantor, J. y Pilkington, N. (1992, Agosto). *Homophobia in Psychology Programs: A Survey of Graduate Students*. Comunicación presentada en la Convención Annual de la Asociación de Psicólogos Americanos: Washington.
- Care Survey: Implications for mental health care. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62, 228–242.
- Careaga, G. y Sierra Cruz, C. (2006). *Debates sobre masculinidad: poder, desarrollo, políticas públicas y ciudadanía*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Carlat, D.J., Camargo, C.A. y Herzog, D.B. (1997). Eating disorders in males. A report on 135 patients. *An Journal Psychiatry*, 154, 1127-1132.
- Carneiro, N. S. (2009). “Homossexualidades” *Uma Psicologia entre Ser, Pertencer e Participar*. Porto: Livpsic.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Carrascosa, S. (2005). Qué es Queer? En D. Córdoba, J. Sáez y P. Vidarte (Eds.), *Teoría queer. Políticas bolleras, maricas, trans, mestizas* (pp. 179-181). Barcelona: Egales.
- Carrascosa, S. y Vila Nuñez, F. (2005). Geografías víricas: habitats e imágenes de coaliciones y resistencias. En C. Romero Bachiller, S. García Dauder y C. Bargueiras Martínez (Eds.), *El eje del mal es heterosexual. Figuraciones, movimientos y prácticas feministas queer* (pp. 45-60). Madrid: Traficantes de sueños.
- Carreras, M. (1997). Orientación sexual y discriminación en Norteamérica.

Cuadernos Constitucionales de la Cátedra Fadrique Furió Ceriol, 18, 97-114.

- Casanova, M.A. (1998). *Un modelo evaluador y su metodología. La evaluación educativa*, México: SEP.
- Cases, I. (2002). Un estudio de casos sobre el crecimiento personal del profesorado. En F. Imbernon (Eds.), *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: Grao.
- Castañón Romero, S., Romero López, M., Pichardo Galán, J. I. y Martín Martín, N. (2005). Vivencia de la homosexualidad y supervivencia a la homofobia en las aulas. *Trabajo Social Hoy*, 46, 61-105.
- Casteñeda, M. (1999). *La experiencia homosexual. Para comprender la homosexualidad por fuera y por dentro*. Barcelona: Paidós.
- Castillo, M., Rodríguez, V., Torres, R., Pérez, A. y Martel, É. (2003). La medida de la homofobia manifiesta y sutil. *Psicothema*, 15, 197-204.
- Ceballos Muñoz, A. (2005). Teoría rarita. En D. Córdoba, J. Sáez y P. Vidarte (Eds.), *Teoría queer. Políticas bolleras, maricas, trans, mestizas* (pp. 165-179). Barcelona: Egales.
- Cerdán, J., Grañeras, M. (1999). *La investigación sobre profesorado (II). 1993-1997*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura, Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Cerrillo, M. R., Ruiz, R., Izuzquiza, D., De Miguel, S. y De la Herrán, A. (2006, Octubre). *La enseñanza de estrategias de pensamiento y desarrollo de habilidades emocionales para jóvenes con discapacidad intelectual en el programa de formación para la inserción laboral de la Universidad Autónoma de Madrid*. Comunicación presentada II Congreso Nacional sobre «universidad y discapacidad. Adaptar la Igualdad, normalizar la diversidad». Madrid.
- Cervera, M. (2005). *Riesgo y prevención de la anorexia y la bulimia*. Madrid: Pirámide.
- Chacartegui, C. (2001). *Discriminación y orientación sexual del trabajador*. Valladolid: Lex Nova
- Chambers, S.A. (2005). *Revisiting the Closet: Reading Sexuality in Six Feet Under, in Reading Six Feet Under*. Londres: Tauris.

- Chambers, S.A.(2003). ‘Telepistemology of the Closet; Or, the Queer Politics of Six Feet Under’. *Journal of American Culture* 26, 24–41.
- Chan, R.W., Raboy, B. y Patterson, Ch.J. (1998). Psychosocial adjustment among children conceived via donor insemination by lesbian and heterosexual mothers. *Child Development*, 69, 443-457.
- Charters, W. W. y Waples, D. (1929). *Commonweal teacher training study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Chase, C. (1998). Hermafroditas con actitud: cartografiando la emergencia del activismo político intersexual. En C. Romero Bachiller, S. García Dauder y C. Bagueiras Martínez (Eds.), *El eje del mal es heterosexual. Figuraciones, movimientos y prácticas feministas queer* (pp. 87-112). Madrid: Traficantes de sueños
- Chasnoff, D. y Cohen, H. (1997). *It’s elementary: Talking about gay issues in schools*. San Francisco: Women’s Educational Media.
- Churchill, W. (1967). *Homosexual behavior among males: A cross-cultural and cross species investigation*. Nueva York: Hawthorn Books.
- Clark, C. T. (2010). Preparing LGBTQ-Allies and Combating Homophobia in a U. S. Teacher Education Program. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 26, 704-713.
- Clarke, G. (1996). Conforming and contesting with (a) difference: How lesbian students and teachers manage their identities. *International Studies in Sociology of Education*, 6, 191–209.
- Clarke, V., Ellis, S.J., Peel, E y Riggs, D.W. (2010). *Lesbian, Gay, Bisexual, Trans and Queer Psychology: An Introduction*. Londres: Cambridge University Press.
- Clinard, M.B. y Meier, R.F. (2008). *Sociology of Deviant behaviour*. Belmont: Thomson
- Cochran, B. N., Stewart, A. J. Ginzler, J. A. y Cauce, A. M. (2002). Challenges Faced by Homeless Sexual Minorities: Comparison of Gay, Lesbian, Bisexual, and Transgender Homeless Adolescents With Their Heterosexual Counterparts. *American Journal of Public Health*, 92,773-777.
- COGAM. (2005). *Homofobia en el sistema educativo*. Madrid: COGAM.
- Collins, A. (2004). Reflections on Experiences in Peer-Based Anti-Homophobia Education. *Teaching Education*, 15, 107-112.
- Collins, P.H. (2000). *Black Feminist Thought*. Nueva York: Routledge.

- Coll-Planas, G. (2009). *La voluntad y el deseo. Construcciones discursivas del género y la sexualidad: el caso de trans, gays y lesbianas*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Coll-Planas, G., Bustamante, G. y Missé, M. (2009). *Transitant per les fronteres del gènere. Estratègies, trajectòries i aportacions de joves trans, lesbianes i gais*. Colección Estudis, 25. Barcelona: Departament d'Acció Social i Ciutadania. Secretaria de Joventut.
- Colom, R. (1998). *Psicología de las diferencias individuales. Teoría y práctica*. Madrid: Pirámide.
- Conant, J. B. (1963a). *The education of the American teachers*. New York: McGraw-Hill.
- Conant, J. B. (1963b). *La comprensión de la ciencia. Un famoso científico explica la ciencia y su misión actual*. Buenos Aires: Plaza & Janés.
- Conferencia Internacional sobre los derechos humanos LGBT. (2006). *Declaración de Montreal*. Montreal: Conferencia Internacional sobre los derechos humanos LGBT.
- Congregación para la Doctrina de la Fe. (2007). *Sobre algunas cuestiones de ética sexual*. Madrid: Palabra.
- Conley C. y Friedenwald-Fishman, E. (2007). *Por un marketing responsable. Ideas para mejorar su negocio y cambiar el mundo*. Barcelona: Deusto.
- Connor, G, Richman, C L, Wallace, S y Tilquin, C. (1990). AIDS knowledge and homophobia among French and American university students. *Psychological Reports* 67, 1147-1152.
- Consejo Permanente de la Organización de los Estados Americanos (2007). *Anteproyecto de convención interamericana contra el racismo y toda forma de discriminación e intolerancia*. Río de Janeiro: Organización de los Estados Americanos .
- Consuegra, A. (2004). *Diccionario de psicología*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Córdoba García, D. (2005). Teoría queer: reflexiones sobre sexo, sexualidad e identidad. Hacia una politización de la sexualidad. En D. Córdoba, J. Sáez y P. Vidarte (Eds.), *Teoría queer. Políticas bolleras, maricas, trans, mestizas* (pp. 21-67). Barcelona: Egales.
- Córdoba, D., Sáez, J. y Vidarte, P. (2005). *Teoría queer. Políticas bolleras, maricas, trans, mestizas*. Barcelona, Egales.

- Cortazar, J. (1984). *Rayuela*. Madrid: Cátedra.
- Cosier, K. y Sanders, J. H. (2007) Queering Art Teacher Education. *International Journal of Art & Design Education*, 26, 21-30.
- Craske, N. (2007). *Género en Latinoamérica*. México: CIESAS
- Crew, L. y Keener, K. (1981). Homophobia in the Academy: A Report of the Committee on Gay/Lesbian Concerns. *College English*, 43, 682-89.
- Crisp, A.H. y Thomas, D.A., (1972). Primary anorexia nervosa or weight phobia in the males: report of 13 cases. *British Medical Journal*, 1, 334-338.
- Crompton, R (1994). *Clase y Estratificación. Una introducción a los debates actuales*. Madrid: Tecnos.
- Crosland, M. (1992). *Simona de Beauvoir: the woman and her work*. Nueva York: Heinemann.
- Croteau, J. M. y Lark, J. S. (1995). On being lesbian, gay or bisexual in student affairs: A national survey of experiences on the job. *NASPA Journal*, 32, 189–197.
- Croteau, J. M. y Von Destinon, M. (1994). A national survey of job search experiences of lesbian, gay, and bisexual students affairs professionals. *Journal of College Student Development*, 35, 40–45.
- Croteau, J. M., y Morgan, S. (1989). Combating homophobia in AIDS education. *Journal of Counseling and Development*, 68, 86-91.
- Cruickshank, D. (1987). *Reflective teaching*. Virginia: Association of Teacher Educators.
- D'Augelli, A. R., Hershberger, S. L., Pilkington, N. W. (2001). Suicidality patterns and sexual orientation-related factors among lesbian, gay, and bisexual youths. *Suicide and Life Threatening Behavior*, 31, 250-264.
- D'Andrea, M., Daniels, J. y Heck, R. (1990). *The multicultural awareness-knowledgeskills survey*. Honolulu: University of Hawaii-Manoa.
- D'Augelli, A. R. (1989). Homophobia in a University Community: Views of Prospective Resident Assistants. *Journal of College Student Development*, 30, 546-52 .
- D'Augelli, A. R. y Hershberger, S. L. (1995). A Multiyear Analysis of Changes in AIDS Concerns and Homophobia on a University Campus. *Journal of American College Health*, 44, 3-10.

- D'Augelli, A. R. y Hershberger, S. L. (1995). Changes in AIDS concerns and homophobia on a university campus: A multi-year analysis. *Journal of American College Health*, 44, 3-10.
- D'Augelli, A. R. y Rose, M. L. (1990). Homophobia in a university community: Attitudes and experiences of heterosexual freshmen. *Journal of College Student Development*, 31, 484-491.
- De Estebán, J. (2001). *Tratado de Derecho Constitucional, I*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- De Jean, W. y Elsbree, A. R. (2008). Queer Matters: Educating Educators About Homophobia. *Rethinking Schools*, 22, 46-49.
- De Lauretis, T. (1994). *The Practice of Love: Lesbian Sexuality and Perverse Desire*. Bloomington: Indiana University Press.
- De Lucas, A. (2004). Algunas reflexiones críticas en torno a la homoparentalidad. *Infancia y Aprendizaje*, 27, 345-350.
- De Pitta, M. y De Santis, R. (2005). Rome, Italy: The Lexicon--An Italian Dictionary of Homophobia Spurs Gay Activism. *Journal of Gay & Lesbian Issues in Education*, 2, 99-105.
- Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid. (2009). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Madrid: Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid.
- Del Valle, T., Folguera, P., García Sáinz, C., Nieto, G., Pichardo, J. I. y Ramos, M. (2006). *Mujeres, globalización y derechos humanos*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Delphy, C. (1985). *Por un feminismo materialista. El enemigo principal y otros textos*. Barcelona: LaSal.
- Dema Moreno, S. (2006). *Una pareja, dos salarios: el dinero y las relaciones de poder en las parejas de doble ingreso*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Derrida, J. (1998). *Márgenes de la filosofía*. Madrid: Cátedra.
- Devlin, P. K., Cowan, G. A. (1985). Homophobia, Perceived Fathering, and Male Intimate Relationships. *Journal of Personality Assessment*, 49, 467-475.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.

- *discrimination against lesbians and gay men: Evidence from surveys across the United States*. Washington D.C.: National Gay and Lesbian Task Force Policy Institute.
- Dodd, R. T. (1981). *Meteorites. A Petrologic-Chemical Sintesis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Donelson, R. y Rogers, T. (2004). Negotiating a research protocol for studying school-based gay and lesbian issues. *Theory into Practice* 43, 128–35.
- Doron, R. y Parot, F. (2008). *Diccionario Akal de psicología*. Madrid: Akal.
- Drucker, P. (2004). *Arco iris diferentes*. México: Siglo XXI.
- Duke, T. S. y Mccarthy, K. W. (2009). Homophobia, Sexism, and Early Childhood Education: A Review of the Literature. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 30, 385-403.
- Dumas-Caré, A., Furió Mas, C.J. y Garret, R. (1990). Formación inicial del profesorado de ciencias en Francia, Inglaterra, Gales y España. Análisis de la organización de los estudios y nuevas tendencias. *Enseñanza de la Ciencias*, 8, 274-281.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la Inclusión o Educación sin Exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Edgar, T. M. (1983, Mayo). *Homophobia and Intimate Self-Disclosure: Why Aren't Men Talking?* Comunicación presentada a Convención Anual de la Asociación Internacional de Comunicadores. Dallas.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata
- Elliot, J. (2005). *El Cambio Educativo desde la Investigación Acción*. Madrid: Morata.
- Elliot, M. y Kilpatrick, J. (1994). *How to stop bullying. A Kidscape guide to training*. Londres: Kidscape.
- Ellis, M. (1901). *Sexual inversion*. Filadelfia: Dants Company
- Elsbree, A. R. (2002). *Disruptive Pedagogies: How Teacher Educators Disrupt Homophobia*. Wisconsin: University of Wisconsin.
- Epstein, D. y Johnson, R. (1994). On the straight and narrow: The heterosexual presumption, homophobias and schoolings. En D. Epstein (Eds.), *Challenging lesbian and gay inequalities in education* (197–227). Buckingham: Open University Press.
- Epstein, D. y Johnson, R. (2000). *Sexualidades e institución escolar*. Madrid:

Morata.

- Eribon, D. (2004). *Herejías: Ensayos sobre la teoría de la sexualidad*. Barcelona: Bellaterra.
- Ernulf, K.E. y Innala, S.M. (1987) The relationship between affective and cognitive components of homophobic reaction. *Archives of Sexual Behavior*, 16, 501-509.
- Escamilla, A. (2011). *Las competencias en la programación de aula. Volumen II. Educación secundaria (12-18 años)*. Barcelona: Grao.
- Escamilla, A. y Lagares, A.R. (2006). *La LOE: perspectiva histórica y pedagógica. Glosario de términos esenciales*. Barcelona: Grao.
- Espelage, D.L, Aragon, S. R. y Birkett M. (2008). Homophobic teasing, psychological outcomes, and sexual orientation among high school students: What influences do parents and schools have? *School Psychology Review*, 37, 202-221.
- Espelage, D.L. y Sweater, S.M. (2008). Addressing Research Gaps in the Intersection Between Homophobia and Bullying. *School Psychology Review*, 37, 155-159.
- Espinosa Perez, B. (2008). *Cuerpos y diversidad sexual: aportes para la igualdad y el reconocimiento*. Bogotá: Pontífica Universidad Javeriana.
- Essomba, A.M. (1999). *Construir la escuela intercultural: reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Grao.
- Etxeberria, L. (2000). *La Eva futura: cómo seremos las mujeres del siglo XXI y en qué mundo nos tocará vivir; La letra futura: el dedo en la llaga: cuestiones sobre arte, literatura, creación y crítica*. Barcelona: Destino.
- Evans, D. (1997). *Diccionario introductorio de psicoanálisis lacaniano*. Buenos Aires: Paidós
- Evans, K. (1998). When queer and teacher meet. En W. Letts y J. Sears (Eds.), *Queering elementary education: Advancing the dialogue about sexualities and schooling* (pp. 237–246). Lanham, CO: Rowman & Littlefield.
- Evans, R.B. (1972). Physical and biochemical characteristics of homosexual men. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 39, 140-147.
- Ewald, F. (1925). *Von der Freigabe zur Vernichtung lebensunwerten Lebens*. Heidelberg: Halle.
- Faderman, L. (1991). *Odd Girls and Twilight Lovers: A History of Lesbian Life in Twentieth-Century America*. Nueva York: Penguin.

- Fajardo, L.A. (2006). *Voces excluidas; Legislación y derechos de las lesbianas, gays, bisexuales y transgeneristas en Colombia*. Bogotá: Colombia Diversa.
- Falquet, J (2006). *De la cama a la calle: perspectivas teóricas lésbico-feministas*. Bogotá: Brecha lésbica.
- Faure, C. (2010). *Enciclopedia histórica y política de las mujeres. Europa y América*. Madrid: Akal.
- Felgtb (2009). *Presentación de la Ponencia Política*. Comunicación presentada en el V Congreso de la FELGTB. Madrid.
- Fenstermacher, G. D (2000). Must Dewey duel dualisms forever? En R. Curren (Eds.), *Philosophy of Education* (pp. 239-241). Illinois: Philosophy of Education Society.
- Fenstermacher, G. D. (1987). On understanding the connections between classroom research and teacher change. *Theory into Practice*, 26, 3-7.
- Fenstermacher, G.D. y Soltis, J. (1999). *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Ferfolja, T. (1998). Australian lesbian teachers— A reflection of homophobic harassment of high school teachers in New South Wales government schools. *Gender and Education*, 10, 401–415.
- Ferfolja, T. (2003). *Mechanisms of silence: Sexuality regulation in New South Wales high schools. Perspectives from lesbian teachers*. Tesis doctoral. Australia, Universidad de New South Wales.
- Ferfolja, T. y Robinson, K. H. (2004). Why Anti-Homophobia Education in Teacher Education? Perspectives from Australian Teacher Educators. *Teaching Education*, 15, 9-25.
- Fernández Garrido, S. (2005). Homofobia en la universidad pública española. En SIMONIS, A. (Eds.), *Educación en la diversidad*. Barcelona: Alertes.
- Fernandez Rasines, P. (2007). Homoerotismo entre mujeres y la búsqueda del reconocimiento. En A. Simonis. (Eds.), *Cultura, homosexualidad y homofobia. Amazonia: retos de visibilidad lésbica* (pp. 41-55). Barcelona: Laertes.
- Ficarrotto, T. J. (1990). Racism, sexism, and erotophobia: Attitudes of heterosexuals toward homosexuals. *Journal of Homosexuality*, 19, 111-116.
- Figueruelo, A., López De La Vieja, M.T., Barrios, O., Velayos, C. y Carbajo, J. (2005). *Las mujeres en la Constitución Europea. Estudios multidisciplinares de género*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

- Fineran, S. (2000). Sexual Harassment between Same-Sex Peers: Intersection of Mental Health, *Homophobia*, and Sexual Violence in Schools. *Social Work*, 47, 65-74
- Fitchter, M.M. y Daser, C. (1987). Symptomatology, psychosexual development and gender identity in 42 anorexics males. *Psychology medical*, 17, 409-418.
- Fitzgerald, B. (1999). Children of lesbian and gay parents: A review of the literature. *Marriage and Family Review*, 29, 57-76.
- Flaks, D.K., Ficher, I., Masterpasqua, F. y Joseph, G. (1995). Lesbians choosing motherhood: A comparative study of lesbian and heterosexual parents and their children. *Developmental Psychology*, 31, 1, 105-114.
- Flintoff, A. (1994). Sexism and homophobia in physical education: the challenge for teacher educators. *Physical Education Review*, 17, 97-105.
- Flores, M., Groppi, T. y Pisillo, R. (2009). *Diccionario básico de derechos humanos: cultura de los derechos en la era de la globalización*. México: FLACSO México
- Fontena, C. y Gatica, A. (2003). Los varones tienden a no denunciar las agresiones violentas sufridas por parte de su pareja. *Semergen*, 35, 221-226.
- Foster, D.W. (2000). *Producción cultural e identidades homoeróticas: teorías y aplicaciones*. Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Foucault, M. (1975) *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1976). *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*. Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1986). *Historia de la sexualidad II. El uso de los placeres*. Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1987). *Historia de la sexualidad. Tomo III: La inquietud de sí*. Madrid: Siglo XXI.
- Francis, D. y Msibi, T. (2011). Teaching about Heterosexism: Challenging Homophobia in South Africa. *Journal of LGBT Youth*, 8, 157-173.
- Franck, K. C. (2002). Rethinking *Homophobia*: Interrogating Heteronormativity in an Urban School. *Theory and Research in Social Education*, 30, 274-286.
- Freud, S. (1973). *Obras Completas, Tomo I*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- Freud, S. (1981a). *Obras Completas, Tomo II*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- Freud, S. (1981b). *Obras Completas, Tomo III*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- Frias, M.D. (2005). *Familias homoparentales*. En A. Simonis (Eds.), *Educación en la diversidad* (pp. 61-80). Barcelona: Alertes.

- Frías, M.D., Pascual, J. y Monterde, H. (2004 Febrero). *Hijos de padres homosexuales: qué les diferencia. Familia y diversidad: hijos de padres homosexuales*. Comunicación presentada en el V Congreso Virtual de Psiquiatría. Madrid.
- Frías-Navarro, M.D., Llobell Pascual, J., Monterde, I., Bort, H. y Montejano Sánchez, S. (2006, Febrero). *Creencias sobre la parentalidad de parejas del mismo sexo: causas de la homosexualidad*. Comunicación presentada en el VII Congreso Internacional de psiquiatría. Madrid.
- Friedman, R.C. y Downey, J.I. (1994). Homosexuality. *New England Journal of Medicine*, 14, 923-930.
- Frost, D. M. y Meyer, I. H. (2009). Internalized *Homophobia* and Relationship Quality among Lesbians, Gay Men, and Bisexuals. *Journal of Counseling Psychology*, 56, 97-109.
- Gallardo Linares, F.J. y Escolano López, V.M. (2009). *Informe Diversidad Afectivo-Sexual en la Formación de Docentes. Evaluación de Contenidos LGTB en la Facultad de C.C.E.E. de Málaga*. Málaga: CEDMA.
- Gallego López, B., López Cuesta, B., Roldán Mejías, C., Trujillo Sáez, F., Rodríguez Navarro, H., García Fernández, J.A., Gómez Lara, J., Cantillo Prado, L., Martínez Ten, L., Tuts, M., Lago Salcedo, M., Huguenin-Benjamin, R., Mayoral, V., Besalú, X., Lluch Balaguer, X. (2012). *Orientaciones para la práctica de la Educación Intercultural*. Madrid: Liga Española de la Educación y la Cultura Popular y Wolters Kluwer.
- Gallop, J. (1982). *The Daughter's Seduction. Feminism, and Psychoanalysis*. Estados Unidos: Cornell University Press.
- Garchitorena, M. (2009). *Informe Jóvenes LGBT*, Madrid: FELGBT.
- García Fernández, J.A. (1998). *Integración escolar. Aspectos didácticos y organizativos*. Madrid: UNED.
- García Fernández, J.A. (2012). La dimensión intercultural en los documentos de planificación del centro escolar. En B. Gallego López, C. López Cuesta, B. Roldán Mejías, C. Trujillo Sáez, H. Rodríguez Navarro, J.A. García Fernández, J. Gómez Lara, L. Cantillo Prado, L. Martínez Ten, M. Tuts, M. Lago Salcedo, R. Huguenin-Benjamin, V. Mayoral, X. Besalú, X. Lluch Balaguer (Eds.), *Orientaciones para la práctica de la Educación Intercultural* (pp. 71-88). Madrid: Liga Española de la Educación y la Cultura Popular y Wolters Kluwer.

- García Fernández, J.A. y Goenechea, C. (2009). *Educación intercultural. Análisis de la situación y propuestas de mejora*. Madrid: Wolters Kluwer.
- García Vega, L., Moya Santoyo, J. y Rodríguez Domínguez, S. (1997). *Historia de la psicología I. Introducción*. Madrid: Siglo XXI.
- García-Valdivieso, G. (2006). *Arco iris en el tiempo, salgamos del closet*. Bogota: Icono Editorial.
- Garofalo, R., Wolf, R. C., Kessel, S., Palfrey, J. y Durant, R. H. (1998). The association between health risk behaviors and sexual orientation among a school based sample of adolescents. *Pediatrics*, 101, 895-902.
- Gartrell, N., Banks, A., Hamilton, J Reed, N., Bishop, H. y Rodas, C. (1999). The national lesbian family study: 2. Interviews with mothers of toddlers. *American Journal of Orthopsychiatry*, 69, 362-369.
- Gartrell, N., Banks, A., Reed, N., Hamilton, J., Rodas, C. y Deck, A. (2000). The national lesbian family study: 3. Interviews with mothers of five years-old. *American Journal of Orthopsychiatry*, 70, 542-548
- Gartrell, N., Hamilton, J., Banks, A. Mosbacher, D., Reed, N., Sparks, C. y Bishop, H. (1996). The national lesbian family study: 1. Interviews with prospective mothers. *American Journal of Orthopsychiatry*, 66, 272-281.
- Generelo, J. (2004). *Hasta en las mejores familias*. Barcelona: Egales
- Generelo, J. y Moreno, O. (2006). *Diferentes formas de amar. Guía para educar en la diversidad afectivo-sexual*. Madrid: Federación Regional de Enseñanza CCOO Madrid.
- Generelo, J. y Pichardo, J. I. (coord.) (2005) *Homofobia en el sistema educativo*. Madrid: COGAM.
- Gilbert, J. y Pearson, E. (2003). *Cultura y políticas de la música dance: disco, hip-hop, house, techno, drum'n'bass y garage*. Barcelona: Paidós.
- Gimeno Sacristán, J. (2003). El alumno como invención. Madrid, Morata.
- Gimeno, B. (2006, Agosto). 1975-2006: de la cárcel a la igualdad. La lucha del movimiento LGTB. Comunicación presentada en el Curso de verano: Sexualidades en movimiento, derechos a debate. Santander.
- Gimeno, B. (2007). “La doble discriminación de las lesbianas”. En A. Simonis. (Eds.), *Cultura, homosexualidad y homofobia. Amazonia: retos de visibilidad lésbica* (pp. 19-27). Barcelona: Laertes.

- Gimeno, J. y Pérez Gómez, A. I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. A. (1992). *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Giroux, H. A. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Giroux, H. A. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Grao.
- Goffman, E. (1963). *Stigma: notes on the management of spoiled identity*. Nueva York: Simon and Schuster.
- Goggin, M. y Sotiropoulos, J. (1994). *Sex in silence: the national survey of young gay males*. Comunicación presentada en el Tenth International Conference on AIDS. Yokohama, Japón.
- Goiar C., Sannier V. y Toulet M. (2008). *La historia del transexualismo*. España: SHB.
- Gold, S.D., Dickstein, B.D., Marx, B. P. y Lexington, J. M. (2009). Psychological Outcomes among Lesbian Sexual Assault Survivors: An Examination of the Roles of Internalized Homophobia and Experiential Avoidance. *Psychology of Women Quarterly*, 33, 54-66.
- Goldfarb, E. (2006). A Lesson on Homophobia and Teasing. *American Journal of Sexuality Education*, 1, 55-66.
- Golombok, S. (2006). *Modelos de familia ¿Qué es lo que de verdad cuenta?* Barcelona: Grao.
- Golombok, S., Perry B., Burston, A., Murray C., Mooney-Somers, J., Stevens, M. y Golding, J. (2003). Children with lesbian parents: a community study. *Developmental Psychology*, 39, 20-33.
- Golombok, S., Spencer, A. y Rutter, M. (1983). Children in lesbian and single parent households: psychosexual and psychiatric appraisal. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 24, 551-572.
- Gómez Arias, A.B. (2004). Diversidad familiar y homoparentalidad. *Revista Pedriatía de Atención Primaria* 6, 361-365.
- Gómez Colomer, J.L. (2007). *Tutela procesal frente a los hechos de violencia de género*. Castelló de la Plana: Publicaciones de la Universidad Jaime I.
- Gómez Gil, E. y Esteva de Antonia, I. (2006). *Ser transexual*. Barcelona: Glosa.
- González Amago, J. (2005). *Re-inventarse: la doble exclusión. Vivir como*

homosexual y como discapacitado. Madrid: CERMI.

- González Bondia, A. (2010). Miembros, ampliación y retirada. En V. M. Sánchez, R. Abril, S. Borràs, C. Espaliú, A. Fabra, X. Fernández Pons, A. Galán, E. García, A. González Bondia, V.L. Gutiérrez, M. Iglesias, J.D. Janer, M. Julià, M.A. Martín López, E. Moragas, N. Ochoa, M. Palomares, C. Pérez Bernardez y M.E. Salamanca (Eds.), *Derecho de la Unión Europea* (pp. 210-228). Barcelona: Huygens.
- González Casanova, P. (1999). (Eds.), *Ciencias sociales. Algunos conceptos básicos*. México: Siglo XXI.
- González Gallego, I. (2010). *El nuevo profesor de secundaria. La formación inicial docente en el marco del espacio Europeo de Educación Superior*. Barcelona: Grao.
- González Rodríguez, M. M. (2004). Crecer en familias homoparentales. Una realidad polémica. *Infancia y Aprendizaje*, 27, 361-374.
- González Rodríguez, M. M. (2005). Homosexualidad y adopción. entre la ciencia y el prejuicio. *Infocop*, 24, 16-19.
- González Rodríguez, M. M. y Sánchez, M.A. (2003). Las familias homoparentales y sus redes de apoyo social. *Portularia*, 3, 207-220.
- González Rodríguez, M. M., Chacón, F., Gómez, A., Sánchez, M.A. y Morcillo, E. (2003). Dinámicas familiares, organización de la vida cotidiana y desarrollo infantil y adolescente en familias homoparentales. En Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid (Eds.), *Estudios e investigaciones 2002* (pp. 521-606). Madrid: Oficina del Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid.
- González Rodríguez, M. M., Morcillo, E., Sánchez, M.A., Chacón, F. y Gómez, A. (2004). Ajuste psicológico e integración social en hijos e hijas de familias homoparentales. *Infancia y Aprendizaje*, 27, 327-344.
- Goodman, J. M. (2005). *Homophobia Prevention and Intervention in Elementary Schools: A Principal's Responsibility*. *Journal of Gay & Lesbian Issues in Education*, 3, 111-116.
- Gore, J. M. (1996). *Controversias entre las pedagogías: discursos críticos y feministas como regímenes de verdad*. Madrid: Morata.
- Granados-Cosme, J. A., Torres-Cruz, C. y Delgado-Sánchez, G. (2008). La vivencia del rechazo en homosexuales universitarios de la Ciudad de México. *Salud pública de México*, 51, 482-488
- Grant C. y Ladson-Billings, G. (1997) *Dictionary of Multicultural Education*. Phoenix: Oryx Press.

- Greendorfer, S. y Robinson, S.L. (1997). Homophobia and heterosexism in women's sport and physical education: a review. *Women in Sport & Physical Activity Journal*, 6, 189-210.
- Griffin, P. (1989). Homophobia in physical education (L'homophobie en education physique). *Cahper-Acsepl Journal*, 55, 27-31.
- Griffin, P. (1992). Changing the game: homophobia, sexism, and lesbians in sport. *Quest*, 44, 251-265.
- Griffin, P. (2005). Why Coaches Need to Address Homophobia in Athletics. *BC Coach's Perspective Winter*, 9, 18-21.
- Griffin, P., Genasci, J. (1990). Addressing homophobia in physical education: responsibilities for teachers and researchers. En, M.A. Messner y D.F. Sabo (Eds.), *Sport, men, and the gender order: critical feminist perspectives* (211-221). Illinois: Human Kinetics.
- Grossman, AH. (1994). Homophobia: a cofactor of HIV disease in gay and lesbian youth. *Journal of the Association of Nurses in AIDS Care*, 5, 39-43.
- Gutiérrez Rodríguez, E. (2005). Anhelos diaspóricos y la pequeña libertad: sexualidad, migración y precariedad. En C. Romero Bachiller, S. García Dauder, C. Bagueiras Martínez, C. (Eds.), *El eje del mal es heterosexual. Figuraciones, movimientos y prácticas feministas queer* (pp. 17-37). Madrid: Traficantes de sueños.
- Haidt, J. y Hersh, M. (2001). Sexual morality: The cultures and emotions of conservatives and liberals. *Journal of Applied Social Psychology*, 31, 191-221.
- Halberstam, J. (1998). *Female Masculinity*. Durham: Duke University Press.
- Hales, Y. (1989). *Tratado de psiquiatría clínica*. Barcelona: Masson.
- Hall, H. R. (2006) Teach to Reach: Addressing Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender Youth Issues in the Classroom *New Educator*, 2, 149-157.
- Halstead, J. M. (2005). Islam, Homophobia and Education: A Reply to Michael Merry *Journal of Moral Education*, 34, 37-42.
- *have a gay student in my K-12 classroom": An Investigation of the Treatment of*
- Hawes, K. (2001). H - the scarlet letter of sports. More people in athletics say it's time to start talking openly about homophobia. *NCAA News* 21, 13-14.
- Heath, J. (1989). *Simona de Beauvoir*. Londres: Harvester Wheatsheaf.
- Hemmings, C. (2002). *Bisexual spaces: a geography of sexuality and gender*. Londres: Routledge.
- Herdt, G. y Boxer, A. (2003). Bisexualidad. Hacia una teoría comparativa de las

- identidades y de la cultura. En J.A. NIETO PIÑEROBA (Eds.), *Antropología de la sexualidad y diversidad cultural* (pp. 215-230). Madrid: Talasa.
- Herek, G. M (1993) The Context of Antigay Violence: Notes on Cultural and Psychological Heterosexism," En L.D. Garnets y D.C. Kimmel (Eds.), *Psychological Perspectives on Lesbian and Gay Male Experiences* (pp. 115-167). Nueva York: Columbia University Press.
 - Herek, G. M. (1984). Beyond homophobia: A social psychological perspective on attitudes toward lesbians and gay men. *Journal of Homosexuality*. 10, 3-17.
 - Herek, G. M. (1995). Psychological heterosexism in the United States. En R. D'Augelli y C. J. Patterson (Eds.), *Lesbian, gay, and bisexual identities over the lifespan: Psychological perspectives* (pp. 321–346). Nueva York: Oxford University Press.
 - Herek, G. M. (1998). The Attitudes Toward Lesbians and Gay Men (ATLG) scale. En C.M. Davis, W.H. Yarber, R. Bauserman, G. Schreer, y S.L. Davis (Eds.), *Sexuality-related measures: A compendium* (pp. 214-223). Nueva York: Sage Publications.
 - Herek, G.M. (1988). Heterosexuals' attitudes toward lesbians and gay men: Correlates and gender differences. *Journal of Sex Research*, 25, 451-477.
 - Herek, G.M. (1990). "The context of anti-gay violence: Notes on cultural and psychological heterosexism". *Journal Interpers Violence* 5, 316–33.
 - Hernáinz Landaez, E. y Márquez Santander, D. (2011). *Manual Educativo para la Diversidad*. Caracas: Fundación Reflejos de Venezuela, Unión Afirmativa de Venezuela y Amnistía Internacional Venezuela.
 - Hernández Meijueiro, J. C. (1997). *La práctica bisexual en el medio rural*. México D. F.: La Jornada.
 - Hernández Ojeda, C. G. (2007). Al armario de nuevo. La invisibilidad de las activistas lesbianas en la construcción del movimiento LGTB español. En A. Simonis (Eds.), *Cultura, homosexualidad y homofobia* (pp. 55-84). Barcelona: Laertes.
 - Hernández Ojeda, C. G. (2008, Junio). *La importancia de la visibilidad lesbiana en el contexto de la cultura*. Comunicación presentada en las I Jornadas de Visibilidad Lésbica. Las Palmas de Gran Canaria.
 - Hernandez Reyes, J.A. (2006, Octubre). *Breve historia de la concepción de un deseo invisibilizado: la bisexualidad*. Comunicación presentada en III Encuentro de Escritor@S sobre Disidencia Sexual e Identidades Sexo-Genéricas “Por el

reconocimiento de la diversidad en libertad”. México: Veracruz.

- Hernández Sánchez, C. (2008). *Educación sexual para niños y niñas de 0 a 6 años*. Madrid: Narcea.
- Hernández, G. y Jaramillo, C. (2003). *La educación sexual en la primera infancia*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Hernández, L. (2005). Influencia de la opresión internalizada sobre la salud mental de bisexuales, lesbianas y homosexuales de la Ciudad de México. *Salud Mental*, 28, 51-55.
- Herr, K. (1997). Learning Lessons from School: Homophobia, Heterosexism, and the Construction of Failure. *Journal of Gay and Lesbian Social Services*, 7, 51-64.
- Herranz Gómez, Y. (2006). *Igualdad bajo sospecha: el poder transformador de la educación*. Madrid: Narcea.
- Herrero Brasas, J.A. (2001). *La sociedad gay: una invisible minoría*. Madrid: Foca.
- Hersherberger, S. y D’Augelli, A. (1995). The impact of victimization on the mental health and suicidality of lesbian, gay, and bisexual Youths. *Developmental psychology*, 31, 65-77.
- Herzog, D.B., Norman, D.K., Gordon, C. y Pepose, M. (1984). Sexual conflict and eating disorders in 27 males. *An Journal Psychiatry*, 141, 989-990.
- Higgins, L., Zheng, M., Liu, Y. y Sun, C. (2002). Attitudes to marriage and sexual behaviors: A survey of gender and culture differences in China and United Kingdom. *Sex. Roles: A Journal of Research*, 46, 75-89.
- HIRSCH, A. J. (2007). Future teachers’ attitudes and anticipated behaviors toward
- Hogan, T. L. y Rentz, A. L. (1996). Homophobia in the Academy. *Journal of College Student Development*, 37, 309-14.
- Hospers, H., y Jansen, A. (2005). Why homosexuality is a risk factor for eating disorders in males. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 8, 1188-1201.
- Howard, W. L. (1900). Effeminate men and masculine woman. *New York Medicine Journal*, 71, 687-691.
- Hudson, W y Ricketts, W. (1980) A strategy for the measure of homophobia. *Journal of Homosexuality*, 5, 357–372.
- Hudson, W. W., y Ricketts, W. A. (1980). A strategy for the measurement of homophobia. *Journal of Homosexuality*, 5, 357–372.
- Human Rights Watch (2001). *Hatred in the Hallways*. Nueva York: HRW.
- Iglesia Turiño, S. (2009). *Porqué la bisexualidad nos hace humanos*. Estados

Unidos: Lulu.com.

- ILGA. (2007). La salud de las lesbianas y mujeres bisexuales: cuestiones locales, preocupaciones comunes. *Revista ILGA*, 121.
- Imbernón, F. (2007). *10 Ideas clave: la formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Grao.
- Imbernon, F. (Coord.) (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: Grao.
- INE (2010). *Movimiento Natural de Población*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística.
- INJUVE. (2011). Jóvenes y diversidad sexual. Madrid: INJUVE.
- Izaguirre, I. y Aguiar, E. (1998). *Violencia social y derechos humanos*. Buenos Aires: Eudeba
- Janer, J. D. (2010). Comisión Europea. En V. M. Sánchez, R. Abril, S. Borràs, C. Espaliú, A. Fabra, X. Fernández Pons, A. Galán, E. García, A. González Bondia, V.L. Gutiérrez, M. Iglesias, J.D. Janer, M. Julià, M.A. Martin Lopez, E. Moragas, N. Ochoa, M. Palomares, C. Pérez Bernardez y M.E. Salamanca (Eds.), *Derecho de la Unión Europea* (pp. 100-128). Barcelona: Huygens.
- Jaramillo, C. (1999). *Formación del profesorado: Igualdad de Oportunidades entre Chicas y Chicos*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales e Instituto de la Mujer.
- Jares, X.R. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona: Grao.
- Jennings, K. (1999). Silence Is the Voice of Complicity: Addressing Homophobia in Schools. *Independent School*, 58, 54-59.
- Jensen, S.L.B. (2009). *Copenhagen Catalogue of good practices*. Copenhagen: Danish Institute for Human Rights.
- Jimenez, K.P. (2002). Can of Worms: A Queer TA in Teacher Eds. En R. Kissen (Eds.), *Getting Ready for Benjamin: Preparing Teachers For Sexual Diversity in the Classroom* (pp. 23-45). Nueva York: Rowman and Littlefield Publishers.
- Jones, J. R. (2010). *Homophobia in Secondary Schools: An Investigation of Teachers' Perceptions of Homophobia through a Collaborative Professional Development Program*. Tesis doctoral. Nueva York, Universidad de Rochester.
- Juliano, D. (2004). *Excluidas y marginales*, Madrid: Cátedra.

- Jung, P.B. y Smith, R.F. (1993). *Heterosexism: An Ethical Challenge*. Nueva York: State University of New York Press.
- Jutel, A. (1999). Strong women, deep closets: lesbians and homophobia in sport. (Review). *International Sports Studies*, 21, 70-72.
- Kachgal, T.M. (2011). The "Gay Comfort Level": Examining a Media Advocacy Group's Efforts to Combat Youth Homophobia. *Journal of LGBT Youth*, 8, 53-65.
- Kan, R. W. M., Au, K. P., Chan, W. K., Cheung, L. W. M., Lam, C. Y. Y., Liu, H. H. W., Ng, L. Y., Wong, M. Y. y Wong, W. C. (2009). Homophobia in Medical Students of the University of Hong Kong. *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*, 9, 65-80.
- Kantor, M. (1998). *Homophobia: Description, Development, and Dynamics of Gay Bashing*. Londres: Praeger.
- Keffala, V.J. y Stone, G.L. (1999). Role of hiv serostatus, relationship status of the patient, homophobia, and social desirability of the psychologist on decisions regarding confidentiality. *Psychology & Health*, 14, 567-585.
- Kemmis, S. (1988). *El currículum más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, Morata.
- Kemmis, S., McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Kennedy, H. (1988). *The life and Words of Karl Heinrich Ulrichs, Pioneer of the Modern Gay Movement*. Boston: Alyson.
- Khayatt, M. D. (1992). *Lesbian teachers: An invisible presence*. Albania: State University of New York Press.
- Khayatt, M.D. (1992). *Lesbian teachers*. Albania, Suny Press.
- Killen, R. L. (1989). Reflecting on Reflective Teaching: A Response. *Journal of Teacher Education* 40, 49-52.
- Kilpatrick, W. H. (1933). *The educational frontier*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kilpatrick, W. H. (1947). *Intercultural attitudes in the making: parents, youth leaders, and teachers at work*. Nueva York: Harper.
- Kilpatrick, W. H. (1951). *Philosophy of education*. Nueva Cork: Macmillan.
- King, M. y Bartlett, A. (1999). British psychiatry and homosexuality. *Journal of Psychiatry*, 175, 106-113.

- Kinsey, A.C., Pomeroy, W.B. y Martin, C.E. (1948). *Sexual Behavior in the Human Male*. Filadelfia: W.B.
- Kirby, S. (2005). Homophobia. *Berkshire Encyclopedia of World Sport*, 2, 752-757.
- Kissau, S. y Wierzalis, E. (2008). Gender Identity and *Homophobia*: The Impact on Adolescent Males Studying French. *Modern Language Journal*, 92, 402-413.
- Kissen, R. M. (1996). *The last closet: The real lives of lesbian and gay teachers*. Portsmouth: Heinemann.
- Kite, M. E. (1984). Sex differences in attitudes toward homosexuals. A meta-analytic review. *Journal of Homosexuality*, 10, 69-81.
- Klein, F. (1993). *The bisexual option*. Filadelfia: Haworth Press.
- Klein, F., Seoekoff, P. y Wolff, T.J. (1985). Sexual orientation: a multi-variate dynamic process. *Journal of homosexuality*, 11, 35- 49.
- Kliebard, H. (1986). *The Struggle for the American Curriculum 1893-1958*. Nueva York: Routledge
- Knotts, G. y Gregorio, D. (2011). *Confronting Homophobia at School: High School Students and the Gay Men's Chorus of Los Angeles*. Los Angeles: High School Students Press.
- Kornblit, A.L., Pecheny, M. y Vujosevich, J. (1998). *Gays y lesbianas, formación de la identidad y derechos humanos*. Buenos Aires: La Colmena.
- Kosciw, J.G. y Diaz, E.M. (2005). *The 2005 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual and transgender youth in our nation's schools*. New York: GLSEN.
- Kramarae, C. y Treichler, P. (1992). *Amazons, bluestockings and crones: A feminist dictionary*. Londres: Pandora Press.
- Kubicek, K., Mcdavitt, B., Carpineto, J., Weiss, G., Iverson, E. F. y Kipke, M. D. (2009). God Made Me Gay for a Reason: Young Men Who Have Sex with Men's Resiliency in Resolving Internalized *Homophobia* from Religious Sources. *Journal of Adolescent Research*, 24, 601-633.
- Kumashiro, K. K., Baber, S. A., Richardson, E., Ricker-Wilson, C. y Wong, P. L. (2004). Preparing teachers for anti-oppressive education: international movements. *Teaching Education*, 15, 257-275.
- Kwiatkowski, M. (1998). *Sporting femininity: perceptions of femininity and homophobia within the sport and recreation experiences of women*. Michigan: University Microfilms International.

- Lacadena, J. R. (1996). *Citogenética*. Madrid: Editorial Complutense.
- Lacan, J. (1981). *Libro 20: Aún*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (1995). *Libro 4: La relación de objeto*. Buenos Aires: Paidós
- Lamarca, I. (2009). *Diario de un adolescente gay*. Irún, Alberdania.
- Lambda. (2008). *Homofobia y transfobia en el ámbito educativo. Estudio piloto sobre las actitudes de los y las adolescentes ante la diversidad sexual en Valencia*. Valencia: Colectivo Lambda.
- Lance, L. M. (1987). The effects of interaction with gay persons on attitudes toward homosexuality. *Human Relations*, 40, 329-336.
- Lance, L. M. (1992). Changes in homophobia views as related to interaction with gay persons: A study in the reduction of tensions. *International Journal of Group Tensions*, 22, 291-299.
- Lance, L.M. (2002). Acceptance of diversity in human sexuality: will the strategy reducing homophobia also reduce discomfort of cross-dressing? *College Student Journal*, 36, 598-603.
- Laplanche, J. y Pontalis, J. B. (1971). *Diccionario de psicoanálisis*. Barcelona: Labor.
- Lara, Y. y Mateos, R. M. (2006). *Vivir muriendo, la estigmatización a hombres que tienen sexo con hombres (HSH) seropositivos del puerto de Veracruz*. México: Ángulos del SIDA
- Larousse/VUEF. Consultado: 15 Marzo, 2006. Disponible en:
- Larsen, K., Reed, M. y Hoffman, S. (1980). Attitudes of Heterosexuals toward Homosexuality: A Likert-Type Scale and Construct Validity. *The Journal of Sex Research*, 16, 245-257.
- Lasarte Álvarez, C. (2002). *Principios de Derecho civil, Tomo VI, Derecho de familia*. Madrid: Marcial Pons.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Grao.
- Lee, J. A. B. (1994). *The empowerment approach to social work practice*. Nueva York: Columbia University Press.
- Leis, R. (2003). Juventud, democracia y cultura política. En R. Salazar Pérez, E. Sandoval Forero y D. De la Rocha (Eds.), *Democracias en riesgo en América Latina* (pp. 176-189). Buenos Aires: LibrosEnRed.

- Lenskyj, H. (1989). *Combatting homophobia in sport and physical education: Academic and professional responsibilities*. Washington DC: North American Society for the Sociology of Sport.
- Lenskyj, H. (1991). Combating homophobia in sport and physical education. *Sociology of Sport Journal*, 8, 61-69.
- León, O. G. y Montero, I. (1997). *Diseño de investigaciones: Introducción a la lógica de la investigación en Psicología y Educación*. Madrid: McGraw-Hill.
- Leví-Strauss, C. (1995). *Antropología estructural*. Barcelona: Paidós.
- Linaza, J.L. (2005). Matrimonios homosexuales y adopción. *Infocop*, 24, 9-13.
- Lipkin, A. (2002). The Challenges of Gay Topics in Teacher Education: Politics, Content, and Pedagogy. En R. Kissen (Eds.), *Getting Ready for Benjamin: Preparing Teachers For Sexual Diversity in the Classroom* (pp.134-143). Nueva York: Rowman and Littlefield Publishers.
- Liston, D. P. y Zeichner, K. M. (1993). Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización. Madrid: Morata.
- Llamas, R. (1998). Teoría torcida. Prejuicios y discursos en torno a la “homosexualidad”. Madrid, Siglo XXI.
- Llopis, C. (2001). *Los Derechos Humanos. Educar para una nueva ciudadanía*. Madrid: Narcea.
- Logan, C. (1996) Homophobia? No, homophobia. *Journal of Homosexuality*, 31, 31-53.
- Lomas, C. (2003). *¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales*. Barcelona: Paidós.
- Long, W. y Millsap, C.A. (2008). Fear of AIDS and Homophobia Scales in an Ethnic Population of University Students. *Journal of Social Psychology*, 148, 637-641.
- López García, M. L. (1995). *Educación en diversidad afectivo-sexual: planteamiento integrado e interdisciplinar y veinte unidades didácticas. Orientaciones Básicas para el profesorado*. Madrid: Centro de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia y Narcea.
- López González, M. (2008). *Mujeres con discapacidad. Mitos y realidades en las relaciones de pareja y en la maternidad*. Madrid: Narcea.
- López Sánchez, F. (2005). *La educación sexual*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- López Sánchez, F. (2006). *Homosexualidad y familia*. Barcelona: Graó

- López Soler, N. (2003). *Curso de educación afectivo-sexual: libro de teoría*. La Coruña: NETBIBLO.
- López, F. (2004). ¿Existen dificultades específicas en los hogares con progenitores homosexuales? *Infancia y Aprendizaje*, 27, 351-360.
- Lorde, A. (1992). "An Open Letter to Mary Daly". *Feminism. A Reader*. Nueva York: Maggie Humm
- Lucas Matheu, M. y Cabello Santamaría, F. (2007). *Introducción a la sexología clínica*. Madrid: Elsevier.
- Lugg, C. A. (1997, Octubre). *No Trespassing: U.S. Public Schools and the Border of Institutional Homophobia*. Comunicación presentada a la Annual Convention of the University Council for Educational Administration. Orlando.
- Lumsden, I. (1996). *Machos, maricones and gays: Cuba and homosexuality*. Estados Unidos: Temple University Press.
- Maalouft, A. (1999). *Identidades asesinas*. Madrid: Libros singulares.
- MacCallum, F. y Golombok, S. (2004). Children raised in fatherless families from infancy: a follow-up of children of lesbian and single heterosexual mothers at early adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 1407-1419.
- Machado, A. (1991). *Poesía y prosa. Antología*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- Maciel, C. (2003). La investigación-acción como estrategia de aprendizaje en la formación inicial del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1, 91-109
- Macintosh, L. (2007). Does Anyone Have a Band-Aid? Anti-Homophobia Discourses and Pedagogical Impossibilities. Educational Studies. *Journal of the American Educational Studies Association*, 41, 33-43.
- Maney, D. W. y Cain, R. E. (1997). Preservice elementary teachers' attitudes toward gay and lesbian parenting. *Journal of School Health*, 67, 236-241.
- Marchman, B. K. (2002). Teaching about Homophobia in a High School Civics Course . *Theory and Research in Social Education*, 30, 302-305.
- Marcos-Sánchez, J. (2000). *Negociación colectiva y código de conducta*. Madrid: Organización Internacional del Trabajo.
- Marín Sánchez, A. (2011). Replantear la programación: crear espacios educativos. *Temas para la Educación*, 13, 165-181.
- Marina, J.A. y Bernabeu, R. (2007). *Competencia social y ciudadana*. Madrid: Alianza.
- Mariño Méndez, F.M. (2006). *Un mundo sin desarraigo: el derecho internacional*

de las migraciones. Madrid: Catarata.

- Maroto, A.L. (2006). *Homosexualidad y trabajo social: herramientas para la reflexión e intervención profesional*. Madrid: Siglo XXI.
- Martín Gaite, C. (1958). *Entre visillos*. Barcelona: Destino.
- Martín López, M.A. y Sánchez Sanchez, V.M. (2010). Consejo Europeo y Consejo. En V.M. Sánchez, R. Abril, S. Borràs, C. Espaliú, A. Fabra, X. Fernández Pons, A. Galán, E. García, A. González Bondia, V.L. Gutiérrez, M. Iglesias, J.D. Janer, M. Julià, M.A. Martín Lopez, E. Moragas, N. Ochoa, M. Palomares, C. Pérez Bernardez y M.E. Salamanca (Eds.), *Derecho de la Unión Europea* (pp. 102-154). Barcelona: Huygens.
- Martín Romero, L., Rodenas, M. y Villamil, F. (2008). *Estudio sociológico y jurídico sobre homosexualidad y mundo islámico*. Madrid: COGAM.
- Martin, D. y Lyon, P. (1972) *Lesbian/Woman*. California: Volcano.
- Martin, J.T. y Nguyen, D.H. (2004). Anthropometric analysis of homosexuals and heterosexuals: implications for early hormone exposure. *Hormones and Behavior*, 45, 31-39.
- Martínez Bonafé, J. (1989). *Renovación pedagógica y emancipación profesional*. Valencia: Universidad de Valencia
- Martínez González, A. (2009). “Masculinidad hegemónica en el discurso del movimiento obrero madrileño de finales del siglo XIX y comienzos del XX”. *La Manzana, Revista Internacional de Estudios sobre Masculinidad*, 9, 93-112.
- Martínez Méndez, M. (2005). Mi cuerpo no es mío. Transexualidad masculina y presiones sociales de sexo. En C. Romero Bachiller, S. García Dauder y C. Bargueiras Martínez (Eds.), *El eje del mal es heterosexual. Figuraciones, movimientos y prácticas feministas queer* (pp. 113-120). Madrid: Traficantes de sueños.
- Martínez Pulet, J.M. (2005). La construcción de una subjetividad perversa: el SM como metáfora política y sexual. En D. Córdoba, J. Sáez y P. Vidarte (Eds.), *Teoría queer. Políticas bolleras, maricas, trans, mestizas* (pp. 213-229). Barcelona: Egales.
- Martínez Quinteiro, M.E., Figueruelo, A., López De La Vieja, M.T., Barrios, O., Velayos, C., Calvo, M.D. (2007). *La igualdad como compromiso: estudios de género en homenaje a la profesora Ana Díaz Medina*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

- Martínez, M. C. (1996). *Análisis Psicosocial del Prejuicio*. Madrid: Síntesis Psicología.
- Martínez-Guzmán, A., Íñiguez-Rueda, L. (2010). La fabricación del Trastorno de Identidad Sexual. *Discurso y Sociedad*, 4, 30-51
- Mathison, C. (1998). The Invisible Minority: Preparing Teachers to Meet the Needs of Gay and Lesbian Youth. *Journal of Teacher Education*, 9, 151-155.
- Mayfield, W. (2001). The development of an internalized homonegativity inventory for gay men. *Journal of Homosexuality*, 41, 53-76
- Mcconaghy, C. (2004). On Cartographies of Anti-Homophobia in Teacher Education (and the Crisis of Witnessing Rural Student Teacher Refusals). *Teaching Education*, 15, 63-79.
- McCormack, O. y Gleeson, J. (2010). Attitudes of parents of young men towards the inclusion of sexual orientation and homophobia on the Irish post-primary currículum. *Gender and Education*, 22, 385-400.
- McFarland, S.G. y Adelson, S. (1996). *An omnibus study of personality, values, and prejudice*. Paper presented at the annual meeting of the International Society for Political Psychology, Inglaterra: Vancouver.
- Mckernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Morata.
- McMillan, J. H., Schumacher, S. (2010). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Madrid: Pearson.
- Medina Rivilla, A. (2010). Problemas emergentes en la formación del profesorado de educación secundaria. En I. González Gallego (Eds.), *El nuevo profesor de secundaria. La formación inicial docente en el marco del espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 135-150). Barcelona: Grao.
- Melo, A. (2005). *El amor de los muchachos*. Buenos Aires: Ediciones Lea.
- Méndez Carrillo, F. X., Olivares Rodríguez, J. (1994). *Técnicas de modificación de conducta*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Merino Angulo, A. (2010). *De veritas vitae*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- Merkle, D.G. (1997, Enero). *Inclusive Science Education: What Does It Look Like? Confronting Homophobia and Providing Equity for Homosexuals in Our Science Classrooms*. Comunicación presentada al Annual Meeting of the Association for the Education of Teachers in Science. Orlando.
- Messner, M.A. y Sabo, D.F. (1994), *Sport, men, and the gender order: critical feminist perspectives*. Illinois: Human Kinetics.

- Michell, M.J. (2009). When Consciousness Dawns: Confronting Homophobia with Turkish High School Students. *English Journal*, 98 67-72.
- Miller, S.M., Miller, K.L., Scroth, G. (1997). Teacher Perceptions of Multicultural Training in Preservice Programs. *Journal of Instructional Psychology*, 24, 222-232.
- Millet, K. (1995). *Política sexual*. Madrid: Cátedra.
- Mills, M. (2004). Male Teachers, *Homophobia*, Misogyny and Teacher Education. *Teaching Education*, 15, 27-39.
- Ministerio de Justicia. (1978). *Constitución Española*. Madrid: Boletín Oficial del Estado.
- Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. (2011). *Estudio prospectivo de prevalencia de VIH en pacientes de una red de centros diagnósticos de VIH/ITS, 2000-2009*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- Minton, S.J., Dahl, T., O'Moore, A.M. y Tuck, D. (2008). An exploratory survey of the experiences of homophobic bullying among lesbian, gay, bisexual and transgendered young people in Ireland. *Irish Educational Studies*, 27, 177-91.
- Mira Nouselles, A. (2002). *Para entendernos, diccionario de cultura homosexual, gay y lesbica*. Barcelona: Ediciones de la Tempestad.
- Mira Nouselles, A. (2004). *De Sodoma a Chueca*. Barcelona: Egales.
- Mobacker, S. (2005). Los servicios públicos: ¿Necesidades inmundas o callejón sin salida de la trasgresión de género? En C. Romero Bachiller, S. García Dauder y C. Bagueiras Martínez (Eds.), *El eje del mal es heterosexual. Figuraciones, movimientos y prácticas feministas queer* (pp. 149-150). Madrid: Traficantes de sueños.
- Mogrovejo Aquise, N. (2004). *Teoría lesbica, participación política y literatura*. México: Universidad de la Ciudad de México.
- Mohr, J. J. y Rochlen, A. B. (1999). Measuring Attitudes Regarding Bisexuality in Lesbian, Gay Male, and Heterosexual Populations. *Journal of Counseling Psychology*, 46, 353-369.
- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M., Pérez Cabani, M. L. (1994). *Estrategias de enseñanza aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Grao.
- Monje Najera, J. (2007). *Ser Humano en Su Entorno*. Costa Rica: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- Montero González, D. (2007, Mayo). *Derechos humanos y derechos LGTB desde una perspectiva internacional*. Comunicación presentada en el Seminario: “Orientación sexual e identidad de género. Los derechos menos entendidos”. Barcelona.
- Montero González, D., Cano Palomares, G., Llombart, M., Cabrera, J., Villagrasa, C. y Panelles, A. (2007). *Orientación sexual e identidad de género. Los derechos menos entendidos*. Barcelona: Institut de Drets Humans de Catalunya.
- Montes Pérez, C. (2010). La metamorfosis del educador: soledades, dualismos y nuevas diversidades. En I. González Gallego (Eds.), *El nuevo profesor de secundaria. La formación inicial docente en el marco del espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 199-127). Barcelona: Grao.
- Montilla, J. (2007). *Homosexualidad y discapacidad*. Barcelona: Diario Diagonal.
- Moreno Herrero, I. (2006). *Prácticas de Tecnología Educativa*. Granada: GEU.
- Moreno Herrero, I. (2011). *Aplicaciones de la Web en la enseñanza*. Madrid: Catarata
- Morilla, A. (2007). Mercedes Matamoros y Safo de Lesbos. *Foro de Educación*, 9, 279-296.
- Morin, S.F. y Garfinkle, E.M. (1978). "Male homophobia." *Journal of Social Issues*, 34, 29-47.
- Morrow, L.G. y Gill, D.L. (2003). Perceptions of homophobia and heterosexism in physical education. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 74, 205-214.
- Mosse, C. (1996). La sexualidad de la mujer griega: época arcaica y clásica. En A. Pérez Jiménez y G. Cruz Andreotti (1996). *Hijas de Afrodita: la sexualidad femenina en los pueblos mediterráneos* (pp.67-102). Madrid: Ediciones Clásicas.
- Mott, R.D. (1996). Homophobia: it is time the issue is addressed at the institution level. *Coaching Women's Basketball*, 10, 20-22.
- Mudrey, R. y Medina-Adams, A. (2006). Attitudes, perceptions, and knowledge of pre-service teachers regarding the educational isolation of sexual minority youth. *Journal of Homosexuality*, 51, 63–90.
- Myers, D. G. (1995). *Psicología Social*. México: McGraw-Hill.
- Nabal, E. (2005). La hora de los malditos. Hacia una genealogía imposible de algo llamado New Queer Cinema. En D. Córdoba, J. Sáez y P. Vidarte (Eds.), *Teoría queer. Políticas bolleras, maricas, trans, mestizas* (pp. 229-239). Barcelona: Egales.

- Naddaud, S. (2002). *Homoparentalidad. Une nouvelle chance pour la famille?* Paris: Fayard.
- Nash, R. y Agne, R. (1971). Competency in teacher education: A prop of the status quo. *Journal of Teacher Education*, 22, 147-156.
- Navarro García, F. (2008). *Responsabilidad social corporativa: Teoría y práctica*. Madrid: ESIC Editorial.
- Nelta, M. E. (2010). Using Nail Polish to Teach about Gender and Homophobia. *Teaching Sociology*, 38, 362-372.
- Neu, J. (1996). *Guía de Freud*. Cambridge: Organización Editorial de la Universidad de Cambridge.
- Ngo, B. (2003). Citing Discourses: Making Sense of Homophobia and Heteronormativity at Dynamic High School . *Equity & Excellence in Education*, 36, 115-124.
- Nicholson, W. D. y Long, B.C. (1990). Self-Esteem, Social Support, Internalized Homophobia, and Coping Strategies of HIV+ Gay Men. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 58, 873-876.
- Nicolosi, J.J. (1991). Terapia reparativa de la homosexualidad masculina. Un nuevo acercamiento clínico. Edibesa: Madrid.
- Nicolosi, J.J. y Nicolosi Ames, L. (2002). *Una guía para padres para prevenir la homosexualidad*. Edibesa: Madrid.
- Nieto, J.A. (1989) *Cultura y sociedad en las prácticas sexuales*. Madrid: Fundación Universidad Empresa.
- Nodarse, J. J. (1978). *Elementos de sociología*. México D.F.: Selector.
- Noelle-Neumann, E. (1984). *The spirial of silence*. Chicago: University of Chicago Press.
- Norman, J. (2004). *A survey of teachers on homophobic bullying in Irish second level schools*. Dublin: Dublin City University.
- Núñez Noriega, G. (1999). *Sexo entre varones: poder y resistencia en el campo sexual*. México D.F.: Coordinación de Humanidades, Programa Universitario de Estudios de Género, Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México
- Núñez Noriega, G. (2007). *Masculinidad e intimidad: identidad, sexualidad y SIDA*. México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México, Colegio de Sonora y Miguel Ángel Porrúa.

- Nylund, D. (2004). When in Rome: heterosexism, homophobia, and sports talk radio. *Journal of Sport & Social*, 28, 136-168.
- O'Hartigan, M. D. (1997). The GID controversy: Transsexuals need the gender identity disorder diagnosis. *Transgender Tapestry*, 79, 30-45.
- O'Connell, L. M., Atlas, J. G., Saunders, A. L. y Philbrick, R. (2010). Perceptions of rural school staff regarding sexual minority students. *Journal of Lgbt Youth*, 7, 293-309.
- O'Higgins-norman, J. (2009). Straight Talking: Explorations on Homosexuality and Homophobia in Secondary Schools in Ireland. *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*, 9, 381-393.
- Olson, M. R. (1987). A study of gay and lesbian teachers. *Journal of Homosexuality*, 13, 73-81.
- Organización de Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los derechos Humanos*. Ginebra: Organización de Naciones Unidas.
- Organización Internacional del Trabajo. (1944). *Declaración relativa a los fines y objetivos de la Organización Internacional del Trabajo*. Ginebra: Organización Internacional del Trabajo.
- Organización Internacional del Trabajo. (2007). *La igualdad en el trabajo: afrontar los retos que se plantean. Informe global con arreglo al seguimiento de la Declaración de la OIT relativa a los principios y derechos fundamentales en el trabajo*. Ginebra: Organización Internacional del Trabajo.
- Organización Mundial de la Salud. (1992). *CIE-10, Trastornos mentales y del comportamiento. Descripciones clínicas y pautas para el diagnóstico*. Madrid: Editorial Médica Pamericana.
- Organización Mundial de la Salud. (1996). *Global Action for the Improvement of Mental Health Care: Policy and Strategies*. Ginebra: OMS.
- Ortega Ruíz, P. y Mínguez Vallejos, R. (2001). *Los valores en la educación*. Barcelona: Ariel.
- Ortega, E. (2005). Reflexiones desde la negritud y el lesbianismo. En C. Romero Bachiller, S. García Dauder, C. Bargueiras Martínez (2005). *El eje del mal es heterosexual. Figuraciones, movimientos y prácticas feministas queer* (pp. 67-72). Madrid: Traficantes de sueños.
- Osborne, R. (2006). Entre el Rosa y el Violeta. Lesbianismo, feminismo y movimiento gay: relato de unos amores difíciles. *Política y Sociedad*, 46, 57-77.

- Osborne, R. y Guasch, O. (2003). *Sociología de la sexualidad*. Madrid, siglo XXI.
- Osborne, R. y Molina Petit, C. (2008). Evolución del concepto de género. *Revista de metodología de ciencias sociales*, 15.
- Otis, M. (1913). A perversion not Commonly Noted. *Journal of Abnormal Psychology*, 8, 113-119.
- Öz, A. (2006). *Contra el fanatismo*. Madrid: Siruela.
- Page, J.A. y Liston, D.D. (2002). Homophobia in Schools: Student Teachers Perceptions and Preparation to Respond. En R. Kissen (Eds.) *Getting Ready for Benjamin: Preparing Teachers for Sexual Diversity in the Classroom* (pp. 71-80). Nueva York: Rowman and Littlefield Publishers.
- Pages, J. (1994). La didáctica de las ciencias sociales, el currículum y la formación del profesorado. *Signos, teoría y práctica de la educación*, 5, 38-51.
- Pagtolun-An, I., Clair, J. (1986). An experimental study of attitudes toward homosexuals. *Deviant Behavior*, 7, 121-135.
- Palacios, J. (2002). Acogimiento y adopción por parte de homosexuales. *Orientaciones*, 4, 21-42.
- Palomares Ruiz, A. (2004). Profesorado y educación para la diversidad en el siglo XXI. Cuenca: Universidad de Castilla la Mancha.
- Parra Dussán, C. (2004). *Derechos Humanos y discapacidad*. Bogotá: Centro Editorial Universitario de Rosario.
- Patterson, Ch. J. (2004). *Lesbian and gay parenting: A resource for psychologists*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Patterson, Ch.J. (1992). Children of lesbian and gay parents. *Child Development*, 63, 1025-1042.
- Patterson, Ch.J. (1995). Families of the lesbian baby boom: Parents' division of labor and children's adjustment. *Developmental Psychology*, 31, 115-123.
- Patterson, Ch.J. (2002). Lesbian and gay parenthood. En M.H. Bornstein (Eds.), *Handbook of parenting. Vol III* (pp.317-338). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Peña García, C. (2004). *Homosexualidad y matrimonio: estudio sobre la jurisprudencia y la doctrina canónica*. Madrid: Universidad de Comillas.
- Penna, M. y Sánchez Sáinz, M. (2009, Marzo). *Atención a la diversidad por trastornos relativos a la conducta alimentaria desde el sistema educativo*. Comunicación presentada en el VI Congreso Internacional y XXVI Jornadas

Nacionales de Universidades y Educación Especial. Cuenca.

- Pennac, D. (2008). *Mal de escuela*. Barcelona: Mondadori.
- Peregrina, F.S.B. (1999). *La investigación experimental en psicología. Fundamentos científicos y técnicas*. Málaga: Aljibe.
- Pereira, H. (2001). *A Homofobia Internalizada e os Comportamentos para a Saúde numa amostra de homens homossexuais*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Pérez Bernardez, C. (2010). Relaciones exteriores de la Unión Europea. En V.M. Sánchez, R. Abril, S. Borràs, C. Espaliú, A. Fabra, X. Fernández Pons, A. Galán, E. García, A. González Bondia, V.L. Gutiérrez, M. Iglesias, J.D. Janer, M. Julià, M.A. Martín Lopez, E. Moragas, N. Ochoa, M. Palomares, C. Pérez Bernardez y M.E. Salamanca (Eds.), *Derecho de la Unión Europea* (pp. 456-479). Barcelona: Huygens.
- Pérez Contreras, M. M. (2001). *Derechos de los homosexuales*. México: Universidad Autónoma Nacional de México.
- Pérez Gómez, A.I. (1992). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En J. Gimeno Sacristán y A.I. Pérez Gómez (Eds.), *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 76-89). Madrid, Morata.
- Pérez Navarro, P. (2005). Cuerpo y discurso en la teoría de Judith Butler: Políticas de lo abyecto. En D. Córdoba, J. Sáez y P. Vidarte (Eds.), *Teoría queer. Políticas bolleras, maricas, trans, mestizas* (pp. 133-149). Barcelona: Egales.
- Peterman, F. P. (2005). *Designing performance assessment systems for urban teacher preparation*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Petersen, C. (1994) "Living Dangerously: Speaking Lesbian, Teaching Law." *Canadian Journal of Women & the Law* 7, 318-325.
- Petersen, J., Hyde, J. (2010). A meta-analytic review of research on gender differences in sexuality, 1993-2007. *Psychological Bulletin*, 136, 21-38.
- Petit, J. (2003). *25 años más*. Barcelona: Icaria.
- Pettigrew, T. & Meertens, R. (1995). Subtle and blatant prejudice in western Europe. *European Journal of Social Psychology*, 25, 57-75.
- Pettijohn, T. F. y Walzer, A. S. (2008). Reducing Racism, Sexism, and Homophobia in College Students by Completing a Psychology of Prejudice Course. *College Student Journal*, 42, 459-468.
- Piaget, J. (1933). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata.

- Pichardo, J. I. (2009). *Entender la Diversidad Familiar: Relaciones Homosexuales y Nuevos Modelos de Familia*. Barcelona: Bellaterra.
- Platero, R. (2005). Las lesbianas también existen. *En Lucha*, 9.
- Platero, R. (2008). La homofobia como elemento clave del acoso escolar homofóbico. Algunas voces desde Rivas Vaciamadrid. *Información Psicológica*, 94, 71-83.
- Platero, R. (2010). Estrategias de afrontamiento frente al acoso escolar: una mirada sobre las chicas masculinas. *LES Online*, 2.
- Platero, R. (Coord.) (2008) *Lesbianas. Discursos y representaciones*. Barcelona: Melusina
- Platero, R. y Gómez Ceto, E. (2007). Herramientas para combatir el bullying homofóbico. Madrid: Ediciones Talasa.
- Plöderl, M. y Fartacek, R. (2007). Childhood Gender Nonconformity and Harassment as Predictors of Suicidality among Gay”, Lesbian, Bisexual, and Heterosexual Austrians. *Archives of Sexual Behavior*, 38.
- Plugge-Foust, C. y Strickland, G. (2000). Homophobia, irrationality, and Christian ideology: Does a relationship exist? *Journal of Sex Education & Therapy* 25, 240-244.
- Plummer, D. C. (2001). The Quest for Modern Manhood: Masculine Stereotypes, Peer Culture and the Social Significance of Homophobia. *Journal of Adolescence*, 24, 15-23.
- Poling, A., Redmon, W. K. y Burnette, M. M. (1990). Stigmatization of AIDS patients by college students in lower-division psychology classes. *Journal of College Student Development*, 31, 64-70.
- Pontes Pedrajas, A., Serrano Rodríguez, R. (2010). La formación inicial en un contexto de cambio. En I. González Gallego (Eds.), *El nuevo profesor de secundaria. La formación inicial docente en el marco del espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 151-164). Barcelona: Grao.
- Portugal, R. y Araújo, A. (2004). Aportaciones desde la salud mental a la teoría de la adopción por parejas homosexuales. *Avances en Salud Mental Relacional*, 3.
- Powell, M. (2003). Homophobia--Hate's Last Refuge? *Montessori Life*, 15, 14-16.
- Pozo, J. I (2008). *Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial
- Preciado, B. (2001). *Manifiesto contrasexual*. Barcelona: Ópera Prima.

- Preciado, B. (2003). *Multitudes Queer: notas de una política para “los anormales”*. Paris: Paris Multitudes, 12.
- Preciado, B. (2005). Devenir bollo-lobo o como hacerse un cuerpo queer a partir del pensamiento heterosexual. En D. Córdoba, J. Sáez y P. Vidarte (Eds.), *Teoría queer. Políticas bolleras, maricas, trans, mestizas* (pp. 111-133). Barcelona: Egales.
- Priest, L. (2001). Addressing homophobia in intercollegiate athletics. *Athletics Administration*, 36, 25-29.
- Principios de Yogyakarta (2007). *Principios sobre la aplicación de la legislación internacional de Derechos Humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género*. Yogyakarta: International Commission of Jurists.
- Pumares, L. (2010). *El oficio de maestro*. Madrid: Catarata.
- Pundik, J. (2003). *¡No quiero comer! Un enfoque psicoanalítico de anorexias, bulimias, obesidades y adicciones*. Madrid: Filium.
- Quiles, N., Betancor, V. y Rodríguez, R. (2003). La medida de la homofobia manifiesta y sutil. *Psicothema*, 15, 197-204.
- RAE (2001). *Diccionario de la Lengua Española - Vigésima segunda edición*. Madrid: Real Academia de la Lengua Española.
- Raja, S. y Stokes, J. (1998). Assessing attitudes toward lesbians and gaymen: the modern homophobia scale. *Journal of Gay, Lesbian, and Bisexual Identity*, 3, 113-134.
- Ramirez Escobar, J.M. (2006, Marzo). El psicoanálisis, la teoría queer y la transexualidad frente al ocaso de la representación. *Revista Carta Psicoanalítica*, 9.
- Ramos Canto, J. (2005). Una visión feminista de la transexualidad. En C. Romero Bachiller, S. García Dauder y C. Bagueiras Martínez (Eds.), *El eje del mal es heterosexual. Figuraciones, movimientos y prácticas feministas queer* (pp. 121-136). Madrid: Traficantes de sueños.
- Ray, S. (2004). Eating disorders in adolescent males. *Professional School Counseling*, 1, 98-101.
- Raymond, J. (1979). *The Transsexual Empire*. Boston: Beacon Press.
- Raymond, J. (1986). *A passion for friend*. Australia: Spinifexpress.
- Reinhardt, B. (1997). *Examining Correlates of Homophobia in Heterosexual College Students*. Comunicación presentada en el Annual meeting of the American Psychological Association. Chicago.

- Remafedi, G., Farrow, J. A. y Deisher, R. W. (1991). Risk factors for attempted suicide in gay and bisexual youth. *Pediatrics*, 87, 869-875.
- Remafedi, G., Resnick, M., Blum, R. y Harris, L. (1992). Demography of Sexual Orientation in Adolescents. *Pediatrics*, 89, 714-721.
- Repetto, E. (2007). *La historia de la ciencia: su utilización como recurso didáctico*. Gran Canarias: Vicerrectorado de Ordenación Académica y Espacio Europeo de Educación Superior de la Universidad de las palmas de Gran Canarias.
- Revenga, A. (2002). Investigación-acción en la enseñanza secundaria. Experiencia autoformativa en la clase de ética. En F. Imbernon (Eds.), *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa*. (pp. 71-101). Barcelona: Grao.
- Reynolds W. M. (1982). Development of reliable and valid short forms of the Marlowe-Crowne Social Desirability Scale. *Journal of Clinical Psychology*, 38, 119–125.
- Reyzubal, V.M. (1993). *La comunicación oral y su didáctica*. Madrid: La Muralla, S.A.
- Rich, A. (1980). "Compulsory Heterosexuality and Lesbian Existence". *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 5,631-60.
- Ricoeur, P. (2003). *La memoria, la historia y el olvido*. Madrid: Trotta.
- Riggs, D. W. (2010). The educational experiences of lesbian-mother families: a south australian studio. *Les Online*, 2.
- Rigol Cuadra, A. y Ugalde Apalategui, M. (1991). *Enfermería de salud mental y psiquiatría*. Barcelona: Elsevier.
- Rivers, I. (2001). The bullying of sexual minorities in school: Its nature and long-term correlates. *Educational and Child Psychology*, 18, 32-46.
- Rivers, I. (2004). Recollections of Bullying at School and Their Long-Term Implications for Lesbians, Gay Men, and Bisexuals. *Crisis*, 25, 169-176.
- Rivers, I. y Cowie, H. (2006). Bullying and Homophobia in UK Schools: A Perspective on Factors Affecting Resilience and Recovery. *Journal of Gay & Lesbian Issues in Education*, 3, 11-43
- Rivers, I. y Cowie, H. (2006). Bullying and Homophobia in UK Schools: A Perspective on Factors Affecting Resilience and Recovery. *Journal of Gay & Lesbian Issues in Education*, 3, 11-43.

- Roark, J.K. (1998). *The relationship between social support, sport ideology, collective self-esteem, homophobia, and type of sport among women athletes*. Michigan: University Microfilms International.
- Robinson, K. H. y Ferfolja, T. (2002). A reflection of resistance. Discourses of heterosexism and homophobia in teacher training classrooms. En K. H. Robinson, J. Irwin, y T. Ferfolja (Eds.), *From here to diversity: The social impact of lesbian and gay issues in education in Australia and New Zealand* (pp. 55–64). New York: Harrington Park Press.
- Rodrigo, D. y Torres, H. (2005). Ciborgqueers, o de cómo deshacer al homo sapiens. En D. Córdoba, J. Sáez y P. Vidarte (2005). *Teoría queer. Políticas bolleras, maricas, trans, mestizas* (pp. 187-213). Barcelona: Egales.
- Rodrigues, P. (2010). Homofobia internalizada e suicidalidade em jovens lgb e não lgb. *Les online*, 2.
- Rodríguez Lopez, F. (2008). *Diccionario gay-lesbico: vocabulario general y argot de la homosexualidad*. Madrid: Gredos.
- Rodríguez Pulido, J. (1998). La carpeta docente y la reflexión. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 2, 83-100.
- Rofes, E. (2002) “I was Afraid He Would Label Me Gay if I Stood up for Gays:” The Experience of Lesbian and Gay Elementary Education Credential Candidates at a Rural State University. En R. Kissen (Eds.), *Getting Ready for Benjamin: Preparing Teachers for Sexual Diversity in the Classroom* (pp. 191-208). Nueva York: Rowman Littlefield Publishers Inc.
- Rogers, A., Mcree, N. y Arnt, D.L. (2009). Using a college human sexuality course to combat homophobia. *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*, 9, 211-225.
- Romero Bachiller, C. (2005). En D. Córdoba, J. Sáez y P. Vidarte (Eds.), *Teoría queer. Políticas bolleras, maricas, trans, mestizas* (pp. 149-165). Barcelona: Egales.
- Romero Rodríguez, L. C. (2005). *Profesionalización de la docencia universitaria: transformación y crisis*. México: Plaza y Valdés.
- Romero, A. (2006). “La diversitat ignorada: escola i diversitat sexual”. *FEP.net*, 3.
- Romero, A. y Abril, P (2008). Género y la formación del profesorado en los estudios de Educación Infantil. *REIFOP*, 11, 43-51.
- Rosik, C.H. (2007). Ideological concerns in the operationalization of homophobia, part I: An analysis of Herek's ATLG-R scale. *Journal of Psychology and Theology*. 35, 132-144.

- Rotella, R.J., Muray, M (1991). Homophobia, the World of Sport, and Sport Psychology Consulting. *Sport Psychologist*, 5, 355-365.
- Rowbotham, S. y Weeks, J. (1978). *Dos pioneros de la liberación sexual: Edward Carpenter y Havelock Ellis*. Barcelona: Anagrama.
- Rubin, G. (1986). El tráfico de mujeres: Notas sobre la "economía política" del sexo. *Nueva antropología*, 8, 77-129.
- Rubio Prado, R. y Barrio Verón, E. A. (1999). *Psicopedagogía, Volumen II. Temario para la preparación de oposiciones*. Sevilla: Mad.
- Rudoe, N. (2010) Lesbian teachers' identity, power and the Public/Private boundary. *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*, 10, 23–36.
- Ruiz Romás, P. (2008). Una pornografía de ellas sin ellas. En Platero, R. (Eds.), *Lesbianas. Discursos y representaciones* (pp.213-233). Barcelona: Melusina
- Russell, S. T., Joyner, K. (2001). Adolescent sexual orientation and suicide risk: Evidence from a national study. *American Journal of Public Health*, 91, 1276-1281.
- Rust, P. C. (1995). *Bisexuality and the challenge to lesbian politics: sex, loyalty, and revolution*. Nueva York: New York University Press.
- Ryan, C. y Rivers, I. (2003). "Lesbian, gay, bisexual and transgender youth: victimization and its correlates in the USA and UK". *Culture, Health Sexuality*, 5, 103.
- Sáez, J. (2005). El contexto sociopolítico de surgimiento de la teoría queer. De la crisis del SIDA a Foucault. En D. Córdoba, J. Sáez y P. Vidarte (Eds.), *Teoría queer. Políticas bolleras, maricas, trans, mestizas* (pp. 67-77). Barcelona: Egales.
- Sáez, J. (2005). Exceso de masculinidad: la cultura leather y la cultura de los osos. En C. Romero Bachiller, S. García Dauder, C. Bagueiras Martínez, (Eds.), *El eje del mal es heterosexual. Figuraciones, movimientos y prácticas feministas queer* (pp. 137-148). Madrid: Traficantes de sueños.
- Salazar, J. (2008). Modelos teóricos de formación del profesorado. Revisión crítica. En L. Pumares y L. Hernández Rincón (Eds.), *La formación del profesorado para atender a la diversidad* (pp. 27-51). Madrid: CEP.
- Salisbury, J. y Jackson, D. (1996). *Challenging macho values: Practical ways of working with adolescent boys*. Londres: Falmer Press.
- San José, C. (2009). *Safo de Lesbos*. Madrid: Lengua clásica griega.
- Sánchez , V.M., Abril, R.,Borràs, S., Espaliú, C., Fabra, A., Fernández Pons, X., Galán, A., García, E., González Bondía, A., Gutiérrez, V.L., Iglesias, M., Janer, J.D.

- Julià, M., Martin Lopez, M.A., Moragas, E., Ochoa, N., Palomares, M., Pérez Bernardez, C. y Salamanca, M.E. (2010). *Derecho de la Unión Europea*. Barcelona: Huygens.
- Sánchez Navarro, G. (2010). *Homosexualismo*. Nueva York: Edición propia.
 - Sánchez Sáinz, M. (2008a). Formación del profesorado para la atención a la diversidad afectivo-sexual. En L. Pumares y L. Hernández Rincón (Eds.), *La formación del profesorado para atender a la diversidad* (pp. 299-329). Madrid: CEP.
 - Sánchez Sáinz, M. (2008b). *Audición y Lenguaje*. Madrid: CEP.
 - Sánchez Sáinz, M. (2009). *Cómo educar en la diversidad afectivo-sexual en los centros escolares. Orientaciones prácticas para la ESO*. Madrid: Catarata.
 - Sánchez Sáinz, M. (2010). *Cómo educar en la diversidad afectiva, sexual y personal en Educación Infantil*. Madrid: Catarata.
 - Sánchez, V.M. (2010). ¿Qué es la Unión Europea? En V.M. Sánchez, R. Abril, S. Borràs, C. Espaliú, A. Fabra, X. Fernández Pons, A. Galán, E. García, A. González Bondia, V.L. Gutiérrez, M. Iglesias, J.D. Janer, M. Julià, M.A. Martin Lopez, E. Moragas, N. Ochoa, M. Palomares, C. Pérez Bernardez y M.E. Salamanca (Eds.), *Derecho de la Unión Europea* (pp. 322-354). Barcelona: Huygens.
 - Sandín, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
 - Santoro, P., Gabriel, C. y Conde, F. (2010). *El respeto a la diversidad sexual entre jóvenes y adolescentes. Una aproximación cualitativa*. Madrid: INJUVE.
 - Santos Guerra, M. A. (2000). *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona: Grao.
 - Sanz, S. (2003). Los caracteres sexuales terciarios: procesos de sexuación desde la teoría de la intersexualidad. *Revista de Sexología*, 123, 117-118.
 - Sarason, G. y Sarason, B. R. (2006). *Psicopatología: psicología anormal: el problema de la conducta inadaptada*. Madrid: Pearson educación.
 - Saussure, F. (1945). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.
 - Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Planeta
 - Scheneider, J.A. y Agras, W.S. (1987). Bulimia in males, a matched comparison with females. *Journal Eating Disorders*, 6, 235-242.
 - Schifter, J. (1999). *Ojos que no ven. Psiquiatría y homofobia*. Buenos Aires: Siglo XXI.
 - Schifter, J. (2004). *Quince minutos de fama: una novela*. Texas: ILPES.

- Schneider, M. y Dimito, A. (2008). Educators' Beliefs about Raising Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender Issues in the Schools: The Experience in Ontario, Canada. *Journal of LGBT Youth*, 5, 49-71.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.
- Schulte, L. J. (2002). Similarities and Differences in Homophobia among African Americans versus Caucasians. *Race, Gender & Class*, 9, 71-93.
- Schur, E. (1980). *The Politics of Deviance (Stigma contests and the uses of power)*. Nueva York: Prentice Hall.
- Schwab, J. J. (1978). *Science, Curriculum, and Liberal Education: Selected Essays*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Scoot, P. (2000). *Introducción a la evaluación e investigación educativa*. Guatemala: Dirección General de la docencia, división de desarrollo académico, Universidad de San carlos de Guatemala.
- Sears, J. T. (2006). *Behind the Mask of the Mattachine: The Hal Call Chronicles and the Early Movement for Homosexual Emancipation*. Londres: Routledge.
- Sedgwick, E. K. (1990). *Epistemology of the Closet*. California: University of California Press
- Serna de Pedro, M. (2001). Trastornos de la conducta alimentaria en el varón : Etiología y rasgos clínicos. *Psiquis*, 22, 177-182.
- Serrano Amaya, J.F. (2006). *Otros cuerpos, otras sexualidades*. Bogotá: Instituto Pensar.
- Serrano Martínez, G. F. (2005). *Inmigración y homosexualidad: El papel de las asociaciones*. Tesina. Universidad de Jaén: Jaén.
- Shapiro, F. R. (1988). Earlier Citations for Terms Characterizing Homosexuals. *American Speech*, 63, 283-285.
- Sharpe, A. N. (2002). *Transgender jurisprudence: dysphoric bodies of law*. Londres: Cavendish Publishing Limited.
- Sheehan, E. P., Ambrosio, A. L., Mcdevitt, T. M. y Lennon, R. (1990). An examination of change in reports of AIDS-related knowledge and attitudes in 1986 and 1988. *Psychological Reports*, 67, 723-729.
- Sheldon, W.H. (1950). The somatotype, the morphopheno- type and the morphogenotype. *Cold Spring Harbor Symposia on Quantitative Biology*, 15, 373-382.
- Siles, A. (2010). *El amor prohibido: uniones afectivas estables entre personas del*

mismo sexo en el Derecho Constitucional peruano. Lima: Centro de Promoción y Defensa de los Derechos Sexuales y Reproductivos.

- Silverstein, C. (1972, Octubre). *Behavior Modification and the Gay community*. Comunicación presentada a la Convention of the Association for Advancement of Behavior Therapy. Nueva York.
- Simonis, A. (2005). *Educación en la diversidad*. Barcelona: Laertes.
- Smith, B. (1983). Homofobia, ¿Por qué hablar de ello? En C. Romero Bachiller, S. García Dauder, C. Bagueiras Martínez (2005). *El eje del mal es heterosexual. Figuraciones, movimientos y prácticas feministas queer* (pp. 61-66). Madrid: Traficantes de sueños.
- Smith, N. J., Wright, T., Reilly, C. y Esposito, J. (2008, Marzo). *A National Study of LGBT Educators' Perceptions of Their Workplace Climate Online Submission*. Comunicación presentada al Annual Meeting of the American Educational Research Association. Nueva York.
- Smyth, J. (1989). Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 2, 2-9.
- Soley-Beltran, P. (2009). *Transexualidad y la matriz heterosexual*. Barcelona: Belaterra.
- Soriano, S. (1999). *Cómo se Vive la Homosexualidad y el Lesbianismo*. Salamanca: Amaru Ediciones.
- Soto, M. (2005). Literatura queer. Esa lección olvidada de Barrio Sésamo. En D. Córdoba, J. Sáez y P. Vidarte (Eds.), *Teoría queer. Políticas bolleras, maricas, trans, mestizas* (pp. 239-257). Barcelona: Egales.
- Stacey, J. y Biblarz, T.J. (2001). (How) Does the sexual orientation of parents matter? *American Sociological Review*, 66, 159-183.
- Stack, R.J. (2001). *The impact of homophobia on self-identified lesbians in sport*. Oregón: Microform Publications.
- Stainback, S y W. (2004). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea
- Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Sternberg, P. (2000). Challenging Machismo: Promoting Sexual and Reproductive Health with Nicaraguan men. *Gender and Development*, 8, 89-99.
- Stevenson, M. (1990). Tolerance for homosexuality and interest in sexuality education. *Journal of Sex Education and Therapy*, 16, 194-197.

- Stiegler, S. (2008) Queer Youth as Teachers: Dismantling Silence of Queer Issues in a Teacher Preparation Program Committed to Social Justice. *Journal of LGBT Youth*, 5, 116-123.
- Stoller, R. (1968). *Sex and gender*. Nueva York: Science House.
- Strino, F. (2006). *Carne y pescado: treinta bisexuales hablan por primera vez*. Barcelona: Ediciones de la Tempestad.
- Sutherland, E. (2008). *500 years of Chicana women's history*. México D. F.: Rutgers University Press.
- Swank, E., Raiz, L., Faulkner, C., Faulkner, S. y Hesterberg, L. (2008). Comfort with Gays and Lesbians after a Class Discussion on Homophobia. *American Journal of Sexuality Education*, 3, 255-276
- Swank, E., Raiz, L., Faulkner, C., Faulkner, S. y Hesterberg, L. (2008). Comfort with Gays and Lesbians after a Class Discussion on Homophobia. *American Journal of Sexuality Education*, 3, 255 – 276.
- Sweeting, A. (2004). Adolescent Bullying, Relationships, Psychological Well-Being, and Gender-Atypical Behavior: A Gender Diagnosticity Approach Young. *Sex Roles*, 50, 525-543.
- Sykes, H. y Goldstein, T. (2004). From performed to performing ethnography. *Teaching Education Journal*, 18, 183-199.
- Sykes, H. y Goldstein, T. (2004). From Performed to Performing Ethnography: Translating Life History Research into Anti-Homophobia Curriculum for a Teacher Education Program. *Teaching Education*, 15, 41-61.
- Takacs, C. (2006). *Situación de los gays y las lesbianas en los estados miembros del consejo de Europa*. Bruselas: Comisión de Temas y Derechos Humanos, Parlamento Europeo.
- Talavera, P. A. (1999). *Fundamentos para el reconocimiento jurídico de las uniones homosexuales. Propuestas para la regulación en España*. Madrid: Dykinson.
- Tamam, L. y Diler, R. S. (2001). Homosexuality and suicide: a case report. *American Journal of Public Health*, 90, 1250-1260.
- Tamayo, J.J. (2005). Sexualidad, homosexualidad y cristianismo. En A. Simonis (Eds.), *Educación en la diversidad* (pp. 37-55). Barcelona: Laertes.
- Tasker, F. (1999). Children in lesbian-led families: A review. *Clinical Child Psychology*, 4, 153-166.
- Tasker, F. y Golombok, S. (1995). Adults raised as children in lesbian families.

American Journal of Orthopsychiatry, 65, 203-215.

- Tasker, F. y Golombok, S. (1997) *Growing up in a lesbian family: Effects on child development*. Nueva York: Guilford Press.
- Tate, D.S. (1991). Homophobia among Rural and Urban Social Work Students: A Pilot Study. *Human Services in the Rural Environment*, 15, 16-18.
- Taylor, P.A. (2000, Febrero). *Preservice teachers and teacher educators: Are they sensitive about cultural diversity issues*. Comunicación presentada al Annual Meeting of the Association of Teacher Educators. Orlando.
- Teixeira-Filho, F. y Marretto, C. (2008). Homossexualidades, homofobia e tentativas de suicídio em adolescentes LGBT. *Corpo, Violência e Poder*, 8, 2-5.
- Terry F., Pettijohnii A.V. y Dunlap C. (2010). The Effects of a Human Sexuality Course on College Students' Sexual Attitudes and Perceived Course Outcomes. *Electronic Journal of Human Sexuality*, 13.
- Terwilliger, C. (1995). Getting it straight: how homophobia hurts women in sports. *Melpomene Journal*, 14, 5-8.
- Tharinger, D. J. (2008). Maintaining the Hegemonic Masculinity through Selective Attachment, *Homophobia*, and Gay-Baiting in Schools: Challenges to Intervention *School Psychology Review*, 37, 221-227.
- Thorne, A. y Coupland, J. (1998). Articulations of same sex desire: Lesbian and gay male dating advertisements. *Journal of sociolinguistics*, 2, 233-257.
- Thorpe, A. (1996). *Sexuality and straightjackets: Issues affecting gay men in rural communities: An exploratory investigation of homosexuality in rural areas*. Tesis doctoral. University of Canberra, Australia.
- Tierney, W.G. y Dilley, P. (1998). Constructing Knowledge: Educational Research and Gay and Lesbian Studies. En W. Pinar (Eds.), *Queer Theory in Education* (pp. 49-71). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Tilstone, C., Florian, L. y Rose, R. (2003). Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas. Madrid: EOS
- Tirado Mejía, A. (1997). *Integración y democracia en America Latina y el Caribe*. Buenos Aires: Instituto para la Integración de América Latina y el Caribe.
- TOM, A. (1984). The reform of teacher education through research: A futile quest. *Teacher College Record*, 82, 15-30.
- Toro, J. (1997). *El cuerpo como delito. Anorexia, bulimia, cultura y sociedad*. Barcelona: Ariel Ciencia.

- Toro-Alfonso, J., Borrero Bracero, N. I. y Nieves Lugo, K. (2008). De la exclusión al estilo universitario: La homofobia en la Universidad de Puerto Rico. *Análisis*, 9, 269-295.
- Torre, L. y Peña, F. (2000). Agua y sociedad rural. *Frontera Interior*, 3, 225.
- Trenchard, L., Warren, H. (1984). *Something to tell you*. Londres: Teenage Group London.
- Trujillo, G. (2005). Desde los márgenes. Prácticas y representaciones de los grupos queer en el estado español. En C. Romero Bachiller, S. García Dauder, C. Bagueiras Martínez (2005). *El eje del mal es heterosexual. Figuraciones, movimientos y prácticas feministas queer* (pp. 29-44). Madrid: Traficantes de sueños.
- Trujillo, G. (2008). *Deseo y resistencia. Treinta años de movilización lesbiana en el Estado español*. Barcelona: Egales.
- Tucker, G.M., Al-Timimi, N.R., Darrup, C.R., Jacobs, D.B., Lieberman, D.M., Templar-Eynon, S.A., Washington, S.D. y Von Zuben, F.C. (2000). *Homophobia in the workplace: Impact, obstacles, and interventions. Roundtable Presentation*. Washington, D.C.: Annual American Psychological Association Convention.
- Tucker, N. (1995). *Bisexual politics: theories, queries and visions*. Londres: Routledge.
- Ugarte, J. (2000). *Monográfico: parentalidades*. Madrid: Fundación Triángulo.
- Ulrichs, K. H., Kertbeny, K. M y Hirschfeld, M. (2007). *Pioneros de lo homosexual*. Barcelona: Rubi.
- Ulrika, D. (2005). El baúl de los disfraces: un manifiesto femme-inista. En C. Romero Bachiller, S. García Dauder, C. Bagueiras Martínez (2005). *El eje del mal es heterosexual. Figuraciones, movimientos y prácticas feministas queer* (pp. 151-162). Madrid: Traficantes de sueños.
- Valle, J. (2006). *La Unión Europea y su política educativa. Tomo I. La integración europea*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Van de Ven, P (1999). Talking with juvenile offenders about gay males and lesbians: Implications for combating homophobia *Adolescence Spring*, 30, 19-24.
- Vanfraussen, K., Ponjaert-Kristoffersen, I. y Brewaeys, A. (2003). Family functioning in lesbian families created by donor insemination. *American Journal of Orthopsychiatry*, 73, 78-90.

- Vélez-Pelligrini, L. (2008). Minorías sexuales y sociología de la diferencia: Gays, lesbianas y transexuales ante el debate identitario. Barcelona: Montesinos.
- Vidal Fernández, F. (2006). *La exclusión social y el estado de bienestar en España*. Madrid: Fundación Hogar del Empleado.
- Vidarte, P. (2005). El banquete uniqueersitario: disposiciones sobre el s(ab)er queer. En D. Córdoba, J. Sáez y P. Vidarte (2005). *Teoría queer. Políticas bolleras, maricas, trans, mestizas* (pp. 77-111). Barcelona: Egales.
- Vierordt, O. (1867). *Diagnostik der inneren Krankheiten auf Grund der heutigen Untersuchungsmethoden; Ein Lehrbuch für Ärzte und Studierende von Oswald Vierordt*. Alemania: Leipzig, Vogel.
- Vila Nuñez, F. (2005). La fuga de las bestias. . En D. Córdoba, J. Sáez y P. Vidarte (2005). *Teoría queer. Políticas bolleras, maricas, trans, mestizas* (pp. 181-187). Barcelona: Egales.
- Villa, N., Arnau, M. S. (2006, Octubre). *Las Oficinas de Vida independiente en la Universidad: Un paso más allá de la inclusión laboral de las personas con diversidad funcional*. Comunicación presentada II Congreso Nacional sobre «universidad y discapacidad. Adaptar la Igualdad, normalizar la diversidad». Madrid.
- Villaamil, F. (2004). *La transformación de la identidad gay en España*. Madrid: Catarata.
- Villaamil, F. (2005). Era como si tuviese dos angelitos, el bueno y el malo. Hacia un abordaje etnográfico de la intimidad. En A. Mora (Eds.), *Entre virajes y diluvios. Reconsideraciones de teoría y método en la sociedad global* (pp. 18-47). México: UNAM.
- Villalobos, J. y Cabrera de, C. M. (2009). Los docentes y su necesidad de ejercer una práctica reflexiva. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 14, 139-166.
- Villar Saenz, A. (2005). *¿Lesbiana? Encantada, es un placer*. En PLATERO (Coord.) (2008) *Lesbianas. Discursos y representaciones*. Barcelona: Melusina.
- Viñuales, O. (2002). *Lesbofobia*. Barcelona: Bellatera
- Vinyamata, E. (2009). *Derechos humano, nuevas realidades*. Barcelona: Campus per la pau.
- Waaldijk, K. y Clapham, A. (1993). *Homosexuality: An European Community Issue - Essays on Lesbian and Gay Rights in European Law and Policy*. Dordrecht: Martinus Nijhoff Publishers.

- Walters, A. (1994). Using visual media to reduce homophobia. A classroom demonstration. *Journal of Sex Education and Therapy*, 20, 92-100.
- Walters, A.S. (1990, Febrero). *The Influence of Homophobia and Knowledge of AIDS on Empathy for Persons with AIDS*. Comunicación presentada al Annual meeting of the American Association of Sex Education, Counselors, and Therapists. Arlington.
- Walton, G. (2004). Bullying and Homophobia in Canadian Schools: The Politics of Policies, Programs, and Educational Leadership. *Journal of Gay & Lesbian Issues in Education*, 1, 23-36.
- Walton, G. (2004). Bullying and Homophobia in Canadian Schools: The Politics of Policies, Programs, and Educational Leadership. *Journal of Gay & Lesbian Issues in Education*, 1, 23-36
- Warner, M. (1991). *Fear of a Queer Planet*. Minneapolis: University of Minnesota Press..
- Warwick, I. (2001). "Playing it safe: addressing the emotional and physical health of lesbian and gay pupils in the U.K." *Journal of Adolescence*, 24, 129-143.
- Weeks, J. (1998). *Sexualidad*. Barcelona: Paidós.
- Weibley, S.M. (2010). Creating a scale to measure internalized homophobia among self-identified lesbians. Dissertation Abstracts International. *The Sciences and Engineering*, 70, 61-67.
- Weinberg, G. (1973). *Society and the healthy homosexual*. Garden City, Nueva York: Anchor Press Doubleday & Co.
- Wellman, S., Blinde, E. (1997). Homophobia in women's intercollegiate basketball: views of women coaches regarding coaching careers and recruitment of athletes. *Women in Sport & Physical Activity Journal Fall*, 6, 63-82.
- Wells, J. W. (1989). Teaching about Gay and Lesbian Sexual and Affectional Orientation Using Explicit Films to Reduce Homophobia. *Journal of Humanistic Education and Development*, 28, 18-34
- Weltman, B. D. (2000). Reconsidering Arthur Bestor and the Cold War in Social Education. *Theory and Research in Social Education* 28, 11-39.
- Weston, K. (1997). *Families we chose. Lesbians, Gays, Kinship*. Nueva York: Columbia University Press.

- Whitley, B.E., Jr. y Lee, S.E. (2000). The relationship of authoritarianism and related constructs to attitudes toward homosexuality. *Journal of Applied Social Psychology*, 30, 144-170.
- Wickens, C.M. y Sandlin, J. A. (2010). Homophobia and heterosexism in a college of education: a culture of fear, a culture of silence. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23, 651–670.
- Williamson, I. R. (2000). Homofobia Internalizada y Temas de Salud que Afectan a Lesbianas y Hombres Gays. *Health Education Research Theory & Practice*, 15, 97-107.
- Wittig, M. (1978). El pensamiento heterocentrado y otros ensayos. Barcelona: Egales.
- Wolfe, R. B. (2006) Choosing to Include Gay Issues in Early Childhood Teacher Preparation Coursework: One Professor's. *Journey of Early Childhood Teacher Education*, 27, 195-204.
- Woods, G. (1998). *Historia de la literatura gay*. Madrid: Ediciones Akal.
- Woody, E.L. (2003). Homophobia and Heterosexism in Public School Reform: Constructions of Gender and Sexuality in California's Single Gender Academies. *Equity & Excellence in Education*, 36, 148-160.
- Wright, T. E. (2010). LGBT Educators' Perceptions of School Climate. *Phi Delta Kappan*, 91, 49-53.
- Wynee, N. (2008). *An analysis of student teacher preparation in relation to homophobia*. Tesis doctoral. Universidad del Estado de Humboldt, California.
- Young, A. J., Middleton, M. J. (1999, Abril). "It never occurred to me that I might have a gay student in my K-12 classroom": An investigation of the treatment of sexual orientation issues in teacher education programming. Comunicación presentada al Annual Meeting of the American Educational Research Association Montreal. Canada: Quebec.
- Young, I. M. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Madrid: Cátedra.
- Young, I. M. y Whertvine, J. (1982). Attitudes of heterosexual students toward homosexual behavior. *Psychological Reports*, 51, 673-674.
- Young-Bruehl, E (1996). *The anatomy of prejudices*. Cambridge: Harvard University Press.
- Zhang, B. (1999). Figures of Violence and Tropes of Homophobia: Reading Farewell My Concubine between East and West. *Journal of Popular Culture*, 33, 101-110.

- Zwahr-Castro, J. (2005). O suicídio entre adolescentes americanos. *Revista Espaço Acadêmico*, 4, 10-15.

2. REFERENCIAS NORMATIVAS

- Carta de los Derechos Fundamentales de la UE, de 7 de Diciembre de 2000.
- Decisión 2000/750/CE del Consejo, de 27 de noviembre de 2000, por la que se establece un programa de acción comunitario para luchar contra la discriminación por cuestiones de orientación sexual.
- Decisión del Consejo 771/2006, de 17 de mayo, por la que se establece el año 2007 como el “Año Europeo de la Igualdad de Oportunidades para Todos”.
- Decreto 15/2007 de 19 de abril por el que se establece el marco regulador de la convivencia en los centros docentes de la Comunidad de Madrid.
- Decreto 23/2007, de 10 de mayo, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Ecuación Secundaria Obligatoria.
- Directiva 2002/73/CE del PE y del Consejo, de 23 de septiembre de 2002.
- Directiva 2004/58/EC10, del 29 de abril de 2004, sobre el derecho de los ciudadanos de la UE y de los miembros de sus familias a moverse y residir libremente dentro del territorio de los Estados miembro.
- Directiva 2004/83/EC, de 29 de abril de 2004.
- Directiva del CE 2000/78/CE, del 27 de noviembre 2000.
- La Resolución del Parlamento Europeo, de 13 de marzo de 1984.
- Ley 13/2005, de 1 de julio, por la que se modifica el Código Civil en materia de derecho a contraer matrimonio.
- Ley 3/2007, de 15 de marzo, reguladora de la rectificación registral de la mención relativa al sexo de las personas.
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.
- Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación.
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo.
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril de Universidades.
- Ley Orgánica 5/1992, de 29 de octubre, de regulación del tratamiento automatizado de los datos de carácter personal.

- Ley Orgánica 8/1985 de 3 de julio Reguladora del Derecho a la Educación.
- Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 3 de octubre de 1990.
- Orden 3320-01/2007 de 20 de junio, por la que se regula para la Comunidad de Madrid la implantación y la organización de la Educación Secundaria Obligatoria.
- Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas.
- Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, que establece las características de los nuevos créditos europeos.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales
- Real Decreto 1630/2006 de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.
- Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la Educación Secundaria.
- Real Decreto 83/1996 de 26 de enero por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria.
- Recomendación 1470, de 30 de Junio de 2000, sobre inmigración y asilo a personas gays y lesbianas y sus parejas.
- Recomendación 1474, de 26 de septiembre de 2000, sobre la situación de personas homosexuales en Europa.
- Recomendación 1635, de 25 de Noviembre de 2003, sobre lesbianas y gays en el deporte.
- Recomendación 924 de la Asamblea del Parlamento Europeo de Octubre de 1981.
- Resolución 28/1994, de 8 de Febrero, del Parlamento Europeo.
- Resolución de 14 de junio de 2006, sobre el aumento de la violencia racista y homófoba en Europa.
- Resolución, de 18 de enero de 2006, sobre Homofobia en Europa.
- Resolución, de 26 de abril de 2007, sobre Homofobia en Europa.
- Resolución, de 8 de junio de 2005, sobre la protección de las minorías y las políticas de lucha contra la discriminación en la UE ampliada.
- Tratado de Ámsterdam, de octubre de 1997.

3. ANEXO I. LISTADO DE ASOCIACIONES LGBT

AÑO DE APARICIÓN	NOMBRE DE LA ASOCIACIÓN	ÁMBITO DE ACTUACIÓN
1992	COGAM (Colectivo de Gays de Madrid)	Madrid
	Lambda	Barcelona
	Nos	Granada
	CRECUL (Comité Reivindicativo y Cultural de Lesbianas)	Madrid
	Gays Cristians de Cataluña	Cataluña
1997	Lambda	Valencia
	Geithu	Euskadi
	GYLPA (Gays y Lesbianas Progresistas de Aragón)	Aragón
1997-2002	Arcadia	Cádiz
	LEGAIS (Lesbianas y Gais)	Pontevedra
	Gurigay	Madrid
	Transexualia	Madrid
	RQTR (Rosa que te quiero rosa)	Madrid
	ALEGA (Asociación de Lesbians y Gays)	Cantabria
	Ojalá	Malaga
	Iguales	Salamanca
	Bolo-Bolo	Castilla la Mancha
	Pecaminata	Murcia
	Altihay	Fuenteventura
	Ben amics	Palma de Mallorca
	Gama	Gran Canarias
2002-2005	Decide-T	Alicante
	Mil Homes	A Coruña
	Alegava	Valladolid
	CGLI (Colectivo Gay Lésbico de Ibiza)	Ibiza y Formentera
	Xega	Asturias
	ATC (Asociación de Transexuales de Cataluña)	Cataluña
	Jerezlesgay	Jerez

	Gylda	La Rioja
	Sonríe tú	Zamora
	Arcoiris	Mallorca
	Alegatos	Madrid
	GAILES (Gays y Lesbianas)	La Rivera
2005-2007	Magenta	Zaragoza
	Discapacitados Gais	Barcelona
	COLEGA (Colectivo de Lesbianas y Gays)	Cadiz
	Sin Vergüenza	Barcelona
	CLGS (Colectivo de Lesbians y Gays de Safor)	La Safor
	Y a ti que	Ceuta
	CRISMHOM (Cristianos de Madrid Homosexuales)	Madrid
	Acrópolis	Madrid
	Iguals Universidad de Salamanca	Salamanca
	De frente	Sevilla
	AMLEGA (Asociación de Melilla de Lesbians y Gays)	Melilla
	Orlando CEM	
	Algarabía	Tenerife
2007-2009	ATA (Asociación de Transexuales de Andalucía)	Andalucía
	No te prives	Murcia
	Lánzate	Lanzarote
	Diversidad León	León
	ABLESGAY (Albacete lesbianas y Gays)	Albacete
	Plataforma sin Vergüenza	Barcelona
	Segoentiende	Segovia
	GALEHI (Hijos de Gays y Lesbianas)	Estatal
	Nos Mesmas	Pontevedra
	Galáctico	Cartagena
	Caracol	Ponferrada
	Lesgavila	Avila
	Expresos Sociales	
	Extremadura Entiende	Extremadura

4. ANEXO II. LISTADO DE MIEMBROS DE LA COMISIÓN EVALUADORA

- Belén De la Rosa Rodríguez. Maestra de Educación Especial. Master en género. Responsable de la Secretaría de Juventud y Cultura de la Federación Estatal de Enseñanza de CCOO. Realiza diferentes actividades destinadas a la formación del profesorado para la atención a la diversidad afectivo-sexual.
- Belén Molinuevo Puras. Antropóloga. Profesora de la Universidad de Siracusa. Ha sido técnica de la comisión de educación de COGAM.
- Eustaquio Macías Silva: Profesor de Educación Secundaria. Miembro de Comisiones Obreras y colaborador en diferentes actividades relacionadas con formación del profesorado para la atención a la diversidad afectivo-sexual.
- Gracia Trujillo Barbadillo. Doctora en Sociología. Profesora de la Universidad de Castilla la Mancha. Realizó su tesis doctoral sobre el movimiento de mujeres lesbianas en España. Activista LGBT, ha realizado numerosas publicaciones sobre diversidad afectivo-sexual.
- Jesús Generelo Lanaspá. Periodista. Coordinador de la Comisión de educación del Colectivo de lesbianas, gays, transexuales y bisexuales de Madrid (COGAM) y del área de educación de la FELGTB. Junto a Pichardo (Generelo y Pichardo, 2006) coordinó la segunda investigación más grande realizada en España sobre homofobia en el alumnado de ES.
- Jose Ignacio Pichardo Galán. Doctor en Antropología. Profesor de la UCM. Realizó su tesis doctoral sobre familias homoparentales y fue coordinador de la segunda investigación más grande realizada en España sobre homofobia en el alumnado de ES.
- José María Salguero Juan y Seva. Doctor en Educación. Profesor de la UCM. Orientador del IES Juan de la Cierva. Especialista en cuestiones de género y de atención a la diversidad afectivo-sexual en el sistema educativo.
- Juan Miguel Belmonte Gómez. Doctor en Educación. Profesor de la UCM.
- Luis Pumares Puertas. Doctor en Educación. Profesor de la UCM. Experto en formación del profesorado para atención a la diversidad.
- Octavio Moreno Cabrera: Profesor de Educación Secundaria. Miembro de la comisión de educación de COGAM.
- Yolanda Herranz Gómez: Doctora en Filosofía. Profesora de Educación Secundaria. Realizó su tesis doctoral sobre igualdad de género y educación. Especialista en género.

5. ANEXO III. CUESTIONARIO ADMINISTRADO

El presente cuestionario forma parte de la realización de una tesis doctoral que se está llevando a cabo desde el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Se pretende administrar a los estudiantes del Master de Formación del Profesorado en Secundaria de la Comunidad de Madrid.

En responder a todas las preguntas del cuestionario se tarda, aproximadamente, 10 minutos.

Agradecemos profundamente su colaboración.

Responda a las siguientes preguntas seleccionando la respuesta con la que más se identifique
---EN ESTE APARTADO MARQUE SOLO 1 OPCIÓN DE RESPUESTA----

1.- ¿Cree usted que dos personas del mismo sexo deben tener derecho a casarse?	
<input type="radio"/> Sí, pero sería más adecuado que no se llamara matrimonio. <input type="radio"/> Sí, está bien que tengan ese derecho. <input type="radio"/> No, considero que no tienen que tener ese derecho.	
2.- Si un hombre y una mujer muestran su afectividad en público....	<input type="radio"/> Me parece mal, no deberían hacerlo. <input type="radio"/> No me gusta verlo. <input type="radio"/> Me da igual que lo hagan pero no en público. <input type="radio"/> Me da igual. <input type="radio"/> Me parece bien.
3.- Si dos mujeres muestran su afectividad en público....	<input type="radio"/> Me parece mal, no deberían hacerlo. <input type="checkbox"/> No me gusta verlo. <input type="radio"/> Me da igual que lo hagan pero no en público. <input type="checkbox"/> Me da igual. <input type="radio"/> Me parece bien.
4.- Si dos varones muestran su afectividad en público....	<input type="radio"/> Me parece mal, no deberían hacerlo. <input type="radio"/> No me gusta verlo. <input type="radio"/> Me da igual que lo hagan pero no en público. <input type="radio"/> Me da igual. <input type="radio"/> Me parece bien.
5.- ¿Le parece bien qué se incluyan las técnicas de reproducción asistida para parejas de mujeres lesbianas en la Seguridad Social?	
<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> No sé	
6.- ¿Le parece bien qué se incluyan las técnicas de reproducción asistida para parejas de hombres gays en la Seguridad Social?	
<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> No sé	
7.- ¿Le parece bien qué se incluyan las técnicas de reproducción asistida para parejas de un hombre y una mujer en la Seguridad Social?	
<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> No sé	

Señale cuáles de las siguientes uniones forman, en su opinión, una familia...	Sí	No	NS/NC
8.- Una pareja de un hombre y una mujer sin hijos/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.- Una pareja de mujeres sin hijos/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.- Una pareja de hombres sin hijos/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.- Una mujer sola con uno o más hijos/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.- Un hombre solo con uno o más hijos/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.- Una pareja de hombre y mujer con uno o más hijos/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.- Una pareja de mujeres con uno o más hijos/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.- Una pareja de hombres con uno o más hijos/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.- Una pareja de hombres y una mujer con uno o más hijos/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.- Una pareja de mujeres y un hombre con uno o más hijos/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.- Una pareja de hombres y una de mujeres con uno o más hijos/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En relación con la adopción...	Sí	No	NS/NC
19.- Se debe favorecer la adopción en parejas heterosexuales antes que en parejas homosexuales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.- Se debe favorecer la adopción por parte de parejas antes que por parte de personas solas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.- Se debe favorecer la adopción en parejas de lesbianas antes que en parejas de gays	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.- Se debe favorecer la adopción en parejas homosexuales antes que en parejas heterosexuales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.- Se debe favorecer la adopción en parejas de gays antes que en parejas de lesbianas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

24.- No creo que se deba favorecer a unas personas frente a otras en lo relativo a la adopción				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--	--	--	--	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Refiriéndonos a la orientación sexual y a la identidad de género...	...he escuchado o presenciado	...he realizado o utilizado	...me han dicho o hecho	..he defendido de	..NS/NC
25.- Agresiones físicas (tirar cosas, golpes, empujones...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.- Amenazas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.- Insultos: maricón, bollera, travelo...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.- Burlas, chistes, imitaciones, gestos..., frente a alguien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.- Comentarios negativos o rumores de alguien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.- Ignorar, no dejar participar, aislar...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.- Invisibilizar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.- Acoso laboral (Mobbing)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

En un aula, qué porcentaje de alumnado cree que hay con las siguientes características...	33.- Lesbianas%
	34.- Bisexuales%
	35.- Gays%
	36.- Transexuales%
	37.- Con discapacidad%
	38.- Con altas capacidades%
	39.- Inmigrantes%
	40.- Con hiperactividad%
	41.- Heterosexuales%
42.- Población gitana%	

Responda a las siguientes preguntas seleccionando la respuesta con la que más se identifique ---EN ESTE APARTADO MARQUE <u>SOLO 1</u> OPCIÓN DE RESPUESTA----					
43.-¿En qué tramo de edad considera que se define la orientación sexual? <input type="checkbox"/> 0-6 años, en Ed. Infantil. <input type="checkbox"/> 6-12 años, en Ed. Primaria. <input type="checkbox"/> 12-18 años, en Ed. Secundaria. <input type="checkbox"/> No sé. <input type="checkbox"/> A partir de los 18 años. <input type="checkbox"/> En cualquier momento de la vida. <input type="checkbox"/> Puede cambiar a lo largo de la vida					
44.-¿Qué % de familias heterosexuales estima que hay entre el alumnado de Ed. Secundaria?	0-5%	5-10%	10-20%	20-30%	+ de 30%
45.-¿Qué % de familias homoparentales estima que hay entre el alumnado de Ed. Secundaria?	0-5%	5-10%	10-20%	20-30%	+ de 30%
46.-¿Considera que la orientación sexual es algo definitivo en la vida de una persona?			SÍ	NO	
47.- En general, cuando habla con otras personas, ¿Da por supuesto que son heterosexuales?			SÍ	NO	
Señale su grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones...	1 NADA DE ACUERDO	2 DE ACUERDO	3 BASTANTE DE ACUERDO	4 MUY DE ACUERDO	
48.- Si trabajo en un centro y un compañero me dice que es gay, no me gustaría tener una relación demasiado íntima con él porque los otros/as compañeros/as podrían pensar que yo también soy homosexual.	1	2	3	4	
49.- Si defiendes a una persona homosexual de un insulto, es probable que otras personas puedan pensar que eres homosexual.	1	2	3	4	
50.- Salir con personas homosexuales facilita que otras personas piensen que eres homosexual.	1	2	3	4	
51.- Luchar contra la homofobia en los centros educativos es una labor de los docentes homosexuales que son los que se encuentran implicados.	1	2	3	4	
52.- Las personas homosexuales poseen actualmente los mismos derechos que las personas heterosexuales.	1	2	3	4	
53.-Expresiones como "maricón" o "marimacho" son maneras de hablar, no un insulto.	1	2	3	4	
54.- Antes las personas LGBT estaban discriminadas, ahora ya no.	1	2	3	4	
55.- En ocasiones, las agresiones a las personas homosexuales están justificadas por la conducta provocadora y exhibicionista que éstas adoptan.	1	2	3	4	
56.- Si trabajo en un centro y una compañera me dice que es lesbiana, no me gustaría tener una relación demasiado íntima con ella porque los otros/as compañeros/as podrían pensar que yo también soy homosexual.	1	2	3	4	

Responda a las siguientes preguntas seleccionando la respuesta con la que más se identifique ---EN ESTE APARTADO MARQUE <u>TODAS</u> LAS OPCIÓN DE RESPUESTA QUE CONSIDERE CORRECTAS----	
57.- ¿Considera que se deben introducir contenidos relacionados con la diversidad afectivo-sexual en los centros de enseñanza?	<input type="checkbox"/> Sí, de manera específica en diferentes asignaturas. <input type="checkbox"/> Sí, de manera transversal. <input type="checkbox"/> Sí, pero solo con el alumnado que no tiene clara su orientación sexual. <input type="checkbox"/> Sí, mediante talleres <input type="checkbox"/> No, creo que tratar estos temas puede confundir al alumnado. <input type="checkbox"/> No, a menos que en el centro se den circunstancias que lo hagan conveniente <input type="checkbox"/> Otras respuestas:
58.- ¿A partir de que edades consideraría apropiado que se tratasen estos temas?	<input type="checkbox"/> A ninguna edad <input type="checkbox"/> En todas las etapas educativas desde Ed. Infantil. <input type="checkbox"/> En todas las etapas educativas desde Ed. Primaria. <input type="checkbox"/> Solo en la etapa de Ed. Secundaria. <input type="checkbox"/> Otras respuestas:
59.- Sí un/a alumno/a le contara sus dudas sobre su orientación sexual...	<input type="checkbox"/> No me gustaría porque considero que es un asunto muy delicado <input type="checkbox"/> Informaría a sus familiares para que hablaran con él <input type="checkbox"/> Le escucharía e intentaría orientarle <input type="checkbox"/> No sabría que hacer <input type="checkbox"/> Derivaría esta cuestión al centro
60.- Sí una alumna le contara que ha recibido una agresión homófoba por parte de otros compañeros	<input type="checkbox"/> Trataría el asunto con toda la clase <input type="checkbox"/> Trataría el asunto en privado, solo con ella y sus agresores <input type="checkbox"/> Trataría el asunto a nivel de centro <input type="checkbox"/> Informaría a los familiares de los agresores para que hablaran con ellos <input type="checkbox"/> No sabría que hacer <input type="checkbox"/> Derivaría esta cuestión al centro <input type="checkbox"/> Me pondría en contacto con una asociación de gays y lesbianas para asesorarme
61.- Sí un alumno le dice que recibe insultos desde que va con su novio de la mano en los recreos	<input type="checkbox"/> Trataría el asunto con toda la clase <input type="checkbox"/> Le sugeriría que no andarán de la mano para no provocar a sus compañeros. <input type="checkbox"/> Trataría el asunto en privado, solo con él y sus agresores <input type="checkbox"/> Trataría el asunto a nivel de centro <input type="checkbox"/> Le diría que los insultos son algo normal, que trate de ignorarlos. <input type="checkbox"/> Informaría a los familiares de los agresores para que hablaran con ellos <input type="checkbox"/> No sabría que hacer <input type="checkbox"/> Derivaría esta cuestión al centro <input type="checkbox"/> Me pondría en contacto con una asociación de gays y lesbianas para asesorarme
62.- ¿Qué relación considera que hay entre el sexismo y la homofobia?	<input type="checkbox"/> Ninguna, son aspectos independientes. <input type="checkbox"/> Son aspectos interrelacionados. <input type="checkbox"/> No lo sé.
63.- ¿Considera que, en general, existe homofobia en los centros de enseñanza? <input type="checkbox"/> Sí. <input type="checkbox"/> No.	64.- ¿Considera que la diversidad afectivo-sexual es un asunto que interesa al alumnado? <input type="checkbox"/> Sí. <input type="checkbox"/> No. <input type="checkbox"/> Solo al alumnado LGBT. <input type="checkbox"/> No sé.
65.- ¿Ha recibido algún tipo de formación en atención a la diversidad en los centros educativos?	<input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> En jornadas-congresos <input type="checkbox"/> En cursos-seminarios <input type="checkbox"/> En la carrera de..... <input type="checkbox"/> En el posgrado de..... <input type="checkbox"/> Otras respuestas:
66.- ¿Ha recibido algún tipo de formación en atención a la diversidad afectivo-sexual en los centros educativos?	<input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> En jornadas-congresos <input type="checkbox"/> En cursos-seminarios <input type="checkbox"/> En la carrera de..... <input type="checkbox"/> En el posgrado de..... <input type="checkbox"/> Otras respuestas:

67.-¿Ha recibido algún comentario negativo por parte de sus docentes respecto a la diversidad afectivo-sexual?	<input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> En la carrera de..... <input type="checkbox"/> En el posgrado de..... <input type="checkbox"/> Otras respuestas.....	<input type="checkbox"/> En jornadas-congresos <input type="checkbox"/> En cursos-seminarios
68.-¿Tendría interés en recibir formación vinculada con esta temática? <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> NS/NC		
69.-¿Considera pertinente que el profesorado de secundaria recibiera formación específica relacionada con la atención a la diversidad afectivo-sexual? <input type="checkbox"/> Sí. <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> NS/NC		
70.-¿La LOE establece la obligación de trabajar la diversidad afectivo-sexual en los centros de enseñanza a lo largo de las diferentes etapas educativas? <input type="checkbox"/> Sí. <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> NS/NC		
71.- En relación con la atención a la diversidad, marque con una cruz los aspectos en los que considera que debería estar formado...	<input type="checkbox"/> Multiculturalismo. <input type="checkbox"/> Igualdad de género. <input type="checkbox"/> Homofobia. <input type="checkbox"/> Xenofobia. <input type="checkbox"/> Personas con discapacidad <input type="checkbox"/> Todos son igual de importantes.	

72.- Su titulación universitaria es:						
.....						
73.- Su sexo es...	<input type="checkbox"/> Hombre	<input type="checkbox"/> Mujer	74.- Su edad:	75.- Su lugar de nacimiento:		
	<input type="checkbox"/> Otro.....					
76.- Su religión es:	<input type="checkbox"/> Ateo/a	<input type="checkbox"/> Agnóstico/a	<input type="checkbox"/> Católico/a	<input type="checkbox"/> Musulmán/a	<input type="checkbox"/> Judío/a	<input type="checkbox"/> Evangelista
	<input type="checkbox"/> Otra.....					
77.- ¿Se considera practicante de esta religión?	<input type="checkbox"/> Sí.		<input type="checkbox"/> No.			
¿Conoce a personas...	Lesbianas?	Gays?	Bisexuales?	Transgénero?	Transexuales?	
78.- No conozco a nadie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
79.- No entiendo la palabra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
80.- Familiares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
81.- Amistades cercanas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
82.- Alumnado al que haya impartido clases	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
83.- Docentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
84.- Compañeros/as de trabajo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
85.- Compañeros/as de estudios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
86.- Conocidos/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
87.- Yo mismo/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
88.- Personajes históricos o literarios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
89.- Personajes de la TV, el cine...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
90.- ¿Cuál es su ideología política? Sitúese en este continuo que va de la extrema izquierda (1) a la extrema derecha (5)						
<div style="display: flex; justify-content: space-between; width: 100%;"> 1 2 3 4 5 </div>						
91.- ¿En que tipo de centro cursó la enseñanza obligatoria (Ed. Primaria y ESO)?						
<input type="checkbox"/> Público <input type="checkbox"/> Privado laico <input type="checkbox"/> Privado religioso <input type="checkbox"/> Concertado laico <input type="checkbox"/> Concertado religioso						

YA HA TERMINADO EL CUESTIONARIO
¡¡¡¡GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!!!!

6. ANEXO IV. LISTADO DE ABREVIATURAS

- AEA→Organización de Estados Americanos.
- CAM→ Comunidad Autónoma de Madrid.
- CE→Consejo Europeo.
- CIE→Clasificación Internacional de las Enfermedades.
- CIS→Centro de Investigaciones Sociológicas.
- COGAM→Colectivo de lesbianas, gays, transexuales y bisexuales de Madrid.
- COFLHEE→Coordinadora de Frentes de Liberación Homosexual del Estado Español.
- D→ Decreto.
- DRAE→ Diccionario de la Real Academia de la Lengua.
- DSM→Manual Diagnóstico Estadístico.
- EI→Educación Infantil.
- EP→Educación Primaria.
- ES→Educación Secundaria.
- ESO→Educación Secundaria Obligatoria.
- FELGTB→Federación Estatal de lesbianas, gays, transexuales y bisexuales.
- FP→Futuro Profesorado.
- IES→ Instituto de Educación Secundaria
- ILGA→ Asociación Internacional de Lesbianas, Gays, Bisexuales y Transexuales.
- INE→ Instituto Nacional de Estadística.
- INJUVE →Instituto de la Juventud.
- LGBTQ→ Lesbianas, gays, bisexuales, transexuales y queers.
- LGBT→Lesbianas, gays, bisexuales y transexuales.
- LOCE→Ley Orgánica de Calidad Educativa.
- LOGSE→ Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo.
- MFPS→Master de Formación del Profesorado de Secundaria.
- NSPP→ Programa Nacional de Salud del Reino Unido.
- O→ Orden.
- OIT→Organización Internacional de Trabajo.
- OMS→Organización Mundial de la Salud.
- ONG→ Organización No Gubernamental.

- ONGs→ Organizaciones No Gubernamentales.
- ONU→ Organización de Naciones Unidas.
- PE→ Parlamento Europeo.
- PISA→ Programme for International Student Assessment.
- PP→Partido Popular
- PSOE→ Partido Socialista Obrero Español.
- RAE→ Real Academia de la Lengua.
- Real Decreto→ Real Decreto.
- ROC→Reglamento Orgánico de Centro.
- SIDA→ Síndrome de Inmunodeficiencia Adquirida.
- TCA→ Trastornos de la Conducta Alimentaria.
- UCM→Universidad Complutense de Madrid.
- UE→Unión Europea.
- VIH→ Virus de Inmunodeficiencia Humana.